



TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

«LA CORTESÍA PRAGMÁTICA COMO INSTRUMENTO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL AULA DE E/LE»

AUTORA: PATRICIA M. PÉCULO DOMÍNGUEZ

TUTORA: NURIA CAMPOS CARRASCO

MÁSTER EN ESTUDIOS HISPÁNICOS

CURSO ACADÉMICO 2019/2020

FECHA DE PRESENTACIÓN 10/06/2020



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	3
DESARROLLO DEL TEMA.....	7
1. FUNCIONES COMUNICATIVAS COMO BASE DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL PLAN CURRICULAR DEL ICE	7
1.1. Las funciones comunicativas en el MCER.....	8
1.2. Funciones y competencia comunicativa en el <i>Plan Curricular</i> del ICE: La identificación general del concepto de función y de sus tipos por niveles.	11
2. LA CORTESÍA COMO COMPONENTE DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	22
2.1. Teorías corteses en el ámbito de la Pragmática	22
2.2. La imagen de Brown & Levinson.....	28
2.3. La cortesía como instrumento en el aula de ELE	35
3. FUNCIONES COMUNICATIVAS Y ESTRATEGIAS CORTESES: PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN INTERNA DE TIPOS DE ESTRUCTURA	39
3.1. Los tipos de significado de L. Geis como base para la clasificación	39
3.2. Intensificación y atenuación discursivas como marcadores del significado interaccional.....	45
3.3. Propuesta de clasificación de estructuras en función de su tratamiento de la imagen y su incidencia en el significado interaccional	56
CONCLUSIONES	65
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS	68

RESUMEN

Actualmente el uso del español como vehículo de comunicación goza de una gran aceptación a nivel mundial, produciéndose la necesidad de aportar instrumentos que contribuyan de manera eficaz al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma desde una perspectiva comunicativa. Con el presente trabajo de investigación, deseamos contribuir a clarificar la enseñanza de cómo se codifican lingüísticamente diferentes funciones comunicativas y cómo llevar las mismas al aula de E/LE pues el ICE no explica qué estructura debe usarse en un determinado contexto, asignando distintas estructuras a la comunicación de una misma función comunicativa en español.

En este contexto, expondremos y analizaremos un total de nueve funciones comunicativas, seleccionando varias estructuras lingüísticas que el Instituto Cervantes vincula con estas, basándonos en dos indagaciones: el valor pragmático de cada estructura y su funcionamiento discursivo como intensificador/atenuador. Con esto, además de crear nuestra propia propuesta de justificación para el empleo de una u otra en determinada situación, ofreceremos al profesor de E/LE un instrumento de trabajo que le ayude y proporcione las herramientas necesarias para justificar el empleo de las distintas estructuras que el ICE propone.

Palabras clave: ELE, imagen, función comunicativa, estructura, cortesía.

ABSTRACT

Nowadays, the use of Spanish as a communication vehicle has shown a big deployed worldwide, which means a need to institutionalize the protocol about what the teachers should do in the classrooms. In the present research work, we would like to clarify the way communication functions are linguistically encoded and how to bring these to the area of Spanish as a Foreign Language because ICE does not expound what structure should be used in a certain context, relating different structures to the same communicative function in Spanish.

In this context, we will present and analyze ten communicative functions, picking out a few communicative/linguistic structures that Instituto Cervantes associates with these functions, based in two inquires: the pragmatic value of each structure and its discursive functioning as an intensifier/attenuator. In addition to create our own justification proposal for the selection of one communicative structure before others in a specific situation, we will offer the Spanish teachers work instruments that could help and provide them the necessary tools to justify the use of the different structures that ICE proposes.

Key words: ELE, Face, communicative function, structure, politeness.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo tratar de justificar las posibilidades de uso de las *estructuras lingüísticas* que el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes asocia con la expresión de diferentes *funciones comunicativas en español*. Expondremos nuestra teoría de por qué parece oportuno emplear una *estructura* frente a otra justificando nuestra percepción a partir del valor pragmático y discursivo que estas pueden presentar. Para describir el valor pragmático de cada estructura, partiremos del concepto de *imagen*, aportada por P. Brown y S. C. Levinson (1987). El funcionamiento discursivo de cada estructura en la conversación se determinará asignándole un valor intensificador y / o atenuador con respecto a la función transmitida. En definitiva, presentaremos argumentaciones pragmático-discursivas destinadas a facilitar la enseñanza de dichas estructuras en el aula de ELE desde una perspectiva comunicativa. Partiendo de este objetivo general, hemos dividido el presente trabajo en cuatro capítulos.

En el capítulo uno hemos introducido el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), el cual tiene como proyecto unificar la enseñanza de las lenguas a nivel Europeo, presentando los contenidos que deben impartirse en los tres niveles lingüísticos en los que se divide el aprendizaje: Nivel Umbral (A1-A2), Nivel Plataforma (B1-B2) y Nivel Avanzado (C1-C2). En este caso, para promocionar y enseñar la lengua española de una forma ecuaníme, se confeccionó el Plan Curricular del Instituto Cervantes, que, siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa, expuso las pautas que deben seguir los profesionales a la hora de enseñar el español.

También hemos tratado el concepto de *función* y de sus tipos por niveles. Este siempre ha resultado ser un tema muy interesante para los profesionales del campo de la lingüística desde la retórica clásica, dándose lugar a diversas teorías del mismo. Aquí hablamos del precedente fundamental que supusieron las aportaciones de Karl Bühler (1918), que llevó a cabo la primera exposición de las funciones del lenguaje (expresiva o emotiva, apelativa o conativa, referencial) y de los tres elementos en la comunicación (emisor, receptor, objetivo de la comunicación), a lo que añadimos la aportación de Roman Jakobson (1963) que, a cada uno de los componentes en el proceso de la comunicación, añade una función concreta y que aún hoy en día sigue

tomándose como base para el desarrollo de las funciones comunicativas en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras.

Por último, es aquí donde hemos indicado el nivel del MCER que tomaremos como base para realizar nuestro análisis interno haciendo una descripción general del nivel, además de exponer las diversas funciones que podemos encontrar en este junto a ejemplos de *estructuras*.

En el capítulo dos hemos comenzado introduciendo el concepto de cortesía junto a varias teorías cortesas en el ámbito de la Pragmática. Hemos considerado oportuna hacerlo en la medida en que constituyen la base sobre la que se desarrolla el concepto de *imagen* anteriormente citado. En primera instancia, hemos mencionado las aportaciones de R. Lakoff (1973), que modifica las máximas del principio de cooperación propuestas por el filósofo H. P. Grice con el fin de presentar una serie de reglas de cortesía universal que aparecen en la interacción, las cuales limitan el comportamiento del hablante evitando, así, poner en riesgo el acto de comunicación. Como segundo autor fundamental para la comprensión del concepto pragmático de cortesía, hemos hablado sobre la teoría propuesta por G. Leech (1983), el cual propone un principio de cortesía compuesto por nueve máximas, semejante al autor anterior.

Hemos abordado el concepto de *imagen* aportado presentado por P. Brown y S. C. Levinson (1987). Ambos proporcionan una nueva perspectiva del modelo de Grice pero integrando conceptos sociales de la comunicación, además de aceptar que el Principio de Cooperación es el factor fundamental para que se lleve a cabo una comunicación óptima aunque, en su libro, *Politeness. Some universals in language usage* (1989), observaremos que no siempre, el Principio de Cooperación, es correspondido. Con ellos, hemos indagado en los tipos de actos que amenazan tanto la *imagen* positiva como la negativa del destinatario y las diversas estrategias de las que disponen para evitar dañar la *imagen*, entre otros.

Por último, hemos hablado de la cortesía como instrumento en el aula de *ELE* y del papel primordial que juega la pragmática en muchas ocasiones, facilitando la introducción de conceptos como “adecuado”/“inadecuado” y actos de habla “exitosos”/“fallidos”, lo que conduce a que el alumno no solo aprenda la lengua en sí misma, sino el uso que puede hacer de ella.

En el capítulo final, el tercero, hemos llevado a cabo un desarrollo de un análisis práctico. Para ello hemos seleccionado los tipos de significado de L. Geis (1995) como base para la clasificación, hablamos de L-Meaning, S-Meaning y I-Meaning, además de los estudios que lleva a cabo P. Grice (1957) sobre la materia, pues es este autor quien afirmó que las intervenciones se realizan con la intención de causar algún tipo de respuesta en el destinatario, respuesta que el hablante piensa que va a producir tras su intervención. La meta es conseguir crear una teoría que recoja la capacidad que tiene el ser humano para conversar con los demás, cuya teoría debe tener como núcleo la *estructura*, pues es la encargada de especificar los objetivos que se tienen con una interacción concreta, las condiciones que deben cumplirse para que este objetivo pueda lograrse. En definitiva, estos autores nos han ayudado a diferenciar entre el valor transaccional de lo comunicado (contenido proposicional) y su valor interaccional (tipo de relación que perfila con su destinatario). Para nuestro estudio esta distinción resulta básica, en la medida en que nuestra argumentación pragmático-discursiva sobre el empleo de cada estructura se asienta directamente sobre el valor interaccional comunicado.

Hemos introducido la aportación de A. Briz Gómez (2018), analizando su contribución a los conceptos de intensificación y atenuación discursivas como marcadores del significado interaccional, además de añadir el estudio de Gemma Herrero (1991) sobre la intensificación en la conversación coloquial, exponiendo que el hablante, según desee ser más expresivo o no, suele destacar elementos en su intervención mediante la intensificación (ya sea en lo dicho o en el decir). Por otro lado, A. Briz Gómez (2018) también aborda el concepto de atenuación en la conversación coloquial. Este expone que la atenuación es empleada cuando el emisor tiene la intención de acercarse o aproximarse al otro, ya sea por un fin cortés o como estrategia para lograr algo. Aquí veremos las manifestaciones lingüísticas que se producen en torno a la misma, además de tratarlo como el fenómeno semántico-pragmático que es.

Teniendo en cuenta la teoría aportada por L. Geis y por A. Briz Gómez, más los aspectos transaccionales e interaccionales, hemos hecho un análisis de *estructuras* de nueve funciones comunicativas que aparecen en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes del nivel B1 del MCER. La intención, como decimos, es aportar una herramienta a los profesionales del ámbito de *ELE* que les permita explicar a los alumnos cuándo deben emplear una *estructura* para la codificación de una *función comunicativa* y cuándo deberían emplear otra dentro de un mismo nivel de aprendizaje, todo en función del valor interaccional que deseen transmitir.

Las funciones seleccionadas han sido: pedir opinión, expresar desacuerdo, expresar obligación y necesidad, preguntar por preferencias, preguntar por planes e intenciones, dar una orden o instrucción, pedir objetivos, pedir ayuda y proponer y sugerir.

Observamos estructuras comunicativas que presentan elementos atenuadores, desde funciones comunicativas con estructuras que no llevan consigo ningún atenuador, a funciones comunicativas con estructuras que no apoyan la atenuación pero acompañadas de elementos atenuadores hasta estructuras que directamente se presentan como atenuadoras. Además, también encontramos intensificación en dichas estructuras (ya sea en la propia estructura como añadiendo elementos intensificadores) y la posibilidad de que no se atenúe ni se intensifique.

De esta manera confirmamos nuestra hipótesis de que el uso por parte del hablante de una determinada *estructura* para la transmisión de una *función comunicativa* supone la comunicación de un significado interaccional distinto del que se comunica con una *estructura* distinta y que, en español, la transmisión de estos significados se relaciona con procedimientos de intensificación y atenuación discursiva. La descripción de las diferencias entre los significados transaccionales se explica a través del concepto de *imagen* (grado de preservación o desprotección de la *imagen* del emisor y/o del destinatario) y, como decimos, su expresión en español se materializa con procedimientos discursivos de intensificación y de atenuación. Dado que las características del tipo de trabajo que presentamos no permiten una mayor profundización en la investigación, consideraremos la oportunidad de avanzar en la confirmación de nuestra hipótesis en dos sentidos: 1) La ampliación del número de funciones y *estructuras* que deberán analizarse dentro de un mismo nivel de aprendizaje, y 2) La puesta en práctica de los resultados obtenidos mediante su aplicación directa en el aula ELE. Esta segunda fase nos permitirá identificar posible errores y desarrollar con mayor precisión la justificación que acompaña al empleo comunicativo de cada tipo de función en español

DESARROLLO DEL TEMA

1. FUNCIONES COMUNICATIVAS COMO BASE DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL PLAN CURRICULAR DEL ICE

En este primer apartado, abordaremos el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (PCIC), el cual sigue las pautas establecidas del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Observaremos cómo se identifica el concepto de función y de sus tipos por niveles para, además, centrarnos y analizar las funciones asignadas a un nivel concreto.

Resulta fascinante y sorprendente que, en los últimos años, se haya producido un aumento significativo en el interés de la sociedad hacia el español y todo lo que tenga que ver con este, como puede ser también la cultura. Según el artículo de Salminter (2017), este se ha extendido por continentes donde la influencia del español es menor con respecto a otras lenguas e, incluso, se ha extendido por sociedades que no albergan conexión alguna con esta, como sucede con África, Asia y Oceanía.

Según expone el Instituto Cervantes (2018), “*más de 577 millones de personas hablan español en el mundo, de los cuales 480 millones lo tienen como lengua materna. El 7,6 % de la población mundial es hoy hispanohablante. Casi 22 millones de personas lo estudian en 107 países. El español es, además, la tercera lengua más utilizada en internet y el idioma extranjero más estudiado en Estados Unidos.*” El español ha logrado ser la segunda lengua del mundo en lo que se refiere a comunicación internacional. La intención de exponer tales datos no es otra sino demostrar la importancia y extensión que ha llegado a lograr la lengua española no solo en los países hispanohablantes, sino en todo el mundo (Méndez Santos y Galindo Merino, 2017).

Como defiende el artículo de Salminter (2017), y apoyándonos en las cifras del artículo del Instituto Cervantes (2018), este interés de la población mundial por el mundo español e hispano se traduce en un aumento en el consumo de literatura en lengua española, además de una mayor demanda en estudios superiores sobre Lengua y Literatura española por parte de estudiantes no nativos.

1.1. Las funciones comunicativas en el MCER

La extensión geográfica de la enseñanza y aprendizaje del español provocó una necesidad de organización, producción y difusión de herramientas para facilitar la enseñanza del español, para así favorecer la formación a los profesionales del campo.

Esta necesidad condujo a que, en 1991, se llevase a cabo un proyecto universal de política lingüística de investigación. Este se desarrolló gracias a especialistas del ámbito de la Lingüística Aplicada y de la Pedagogía de países pertenecientes al Consejo de Europa, con el único fin de reflexionar sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza, y el aprendizaje de lenguas, además de proveer comunicación entre dichos profesionales y unificar directrices.

Será en 2001, diez años más tarde, cuando el proyecto nazca, siendo el resultado de la colaboración de numerosos especialistas que recogieron y analizaron de forma sistemática las pautas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Este proyecto es conocido bajo el nombre de Marco Común Europeo de Referencia (MCER)¹.

Este proyecto tiene como fin proporcionar una mayor unidad entre sus miembros y aspirar a este objetivo adoptando una acción común en el ámbito cultural. En otras palabras, busca presentar y organizar los contenidos indispensables que deben enseñarse en los tres niveles lingüísticos, o escalas descriptivas, que presentan: Nivel Umbral (A1, A2), Nivel Plataforma (B1, B2) y Nivel Avanzado (C1, C2)².

Será en 2001 cuando se cree una institución sobre la lengua española que vele por la promoción y enseñanza de la lengua española, además de la difusión de su cultura, conocida como el Instituto Cervantes. Será en este marco donde se redacta el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y sus niveles de referencia, en los cuales se desarrolla y fija los niveles de referencia para el español según las recomendaciones que propuso el Consejo de Europa. El

¹ Según el Centro Virtual Cervantes, el Marco Común Europeo de Referencia es un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa. A esto podríamos añadir la definición que aporta Cambridge Assesment de este: es el estándar internacional que define la competencia lingüística. Se utiliza en todo el mundo para definir las destrezas lingüísticas de los estudiantes de idioma en una escala de niveles desde un A1, nivel básico, hasta un C2, para aquellos que dominan el idioma de manera excepcional.

² Centro Virtual Cervantes. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Fecha de consulta: 07/03/2019]

PCIC es el primer organismo que lleva con éxito dicha dirección y se convierte en la institución por excelencia representativa del español en todo el mundo³. El Plan Curricular resulta de gran utilidad, ya que no solo resulta útil para los profesores de esta institución, sino que puede servir de apoyo a profesores y profesionales del español de todo el mundo. Pues esta tiene como fin contribuir al progreso e instrucción del español.

Además, una de sus mayores innovaciones es que no es necesario el apoyo de un libro en papel para tratar la pragmática, lingüística o la propia cultura sino que, como expuso Francisco Moreno Fernández, Director Académico del Instituto Cervantes⁴, el PCIC se puede consultar de manera online, disponiendo de un acceso ágil y eficaz al material inventariado. En este, se disponen de hipervínculos que conectan de manera directa los contenidos de categorías similares o relacionadas, dando como resultado una consulta más práctica y sencilla⁵.

El PCIC recoge el modelo prestigioso o estándar que los propios hablantes marcan como tal, además de los rasgos compartidos entre diferentes variedades cultas de la misma. Asimismo, incluye una interpretación propia del Instituto Cervantes⁶. En estas variedades, se recogen varias normas cultas, entre las que destaca la norma centro-norte peninsular español, por las diversas localizaciones geográficas y la extensión que tiene hoy día esta. Como consecuencia, se produce esa necesidad de anotar y comentar las especificaciones de mayor importancia en las que la norma central descrita no coincide con las de las otras zonas del mundo hispánico, para así delimitar las distintas variedades del español y enriquecer el corpus.

³ Instituto Cervantes. Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). URL: https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm [Fecha de consulta: 05/03/2019]

⁴ Centro Virtual Cervantes. *Plan Curricular. Preliminares: Presentaciones*. PCIC. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/presentaciones.htm [Fecha de consulta: 28/02/2019]

⁵ No obstante, a pesar de la comodidad que nos presta la versión online, existe un formato físico, titulado *Niveles de referencia para el español*. En él, de manera estructurada, se presenta los seis niveles establecidos por el MCER, pudiendo encontrar categorías especializadas en métodos para jóvenes y adultos, para adolescentes y para niños, además de secciones dedicadas a la gramática y al léxico, y cultura y civilización.

⁶Centro Virtual Cervantes. *Plan Curricular: Introducción general*. PCIC. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm [Fecha de consulta: 06/03/2019]

En lo que respecta al análisis de estas variedades, primero se tiene en cuenta los rasgos referenciales, particulares de la variedad, aquellos que no se comparten con otras variedades del idioma. Para incluir estas en los inventarios destinados a la estructuración y aprendizaje del español, debe observarse si estas cumplen con determinados requisitos, siendo uno de ellos, y de los más importantes, que la peculiaridad sea lo suficientemente general y fácil de distinguir, además de ser usada en una zona con una amplia validez.

La inclusión de estas peculiaridades se ha llevado a cabo siguiendo la división por niveles. En estos inventarios, se clasifican diferentes tipos de estructuras teniendo en cuenta los propios de las realidades nacionales y, por otro lado, de las realidades regionales.

Como bien se puede observar en *Norma lingüística y variedades del español*, del PCIC⁷, a pesar de tener como principal la realidad española, esta incorpora referencias de otras variedades, dando como resultado unos inventarios ricos y plurales que abarcan la realidad de una lengua extensa, productiva y universal. Sin embargo, resultó una ardua tarea adquirir información específica de cada cultura con su correspondiente realidad, ya que nos encontramos ante una colosal diversidad, pues “*la visión de que el español es una lengua plural y diversa debe apoyar el planteamiento de que esta diversidad no impide el mutuo entendimiento de sus hablantes y que puede enseñarse y aprenderse para conseguir una comunicación satisfactoria con cualquiera de ellos*”.

Gracias a estos inventarios, se facilitará el trabajo de profesionales a la hora de estimar qué importancia se debe otorgar a los diferentes rasgos geolingüísticos y qué importancia adquiere la diversidad cultural. Dicho de otra forma, los profesionales disponen de materiales para llevar a sus aulas, además de sumar a estos la realidad lingüística que ellos han adquiridos, independientemente de si son hablantes nativos o no. Con esto último nos referimos a que un profesional de origen argentino y un profesional de origen mexicano, no compartirán en totalidad los rasgos geolingüísticos y culturales. Cada profesional llevará a su clase la realidad que haya tomado como propia.

⁷ Centro Virtual Cervantes. *Plan Curricular: Norma lingüística y variedades del español*. PCIC. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm [Fecha de consulta: 06/03/2019]

En lo que refiere a la integración de estas funciones comunicativas en el aula de E/LE, Landone (2004) expone que, aunque no resulte sencillo, el organizar la clase en grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos puedan trabajar juntos proporcionará contextos favorables para el desarrollo de las funciones comunicativas.

La lengua es una herramienta que el hablante emplea en entornos sociales, siendo esencial para establecer relaciones diarias, de ahí que sea vital que el estudiante aprenda y practique las destrezas colaborativas, pues estas implican el uso natural de funciones lingüísticas básicas, como pedir información, disculparse o saludar. Estas, además de conllevar muchas funciones (como dar las gracias, expresar sentimientos o justificar una opinión), también conllevan formas lingüísticas (como el uso de los adjetivos, del imperativo o de las subordinadas). Con estas, además de aprender a colaborar, el alumno aprende la lengua.

El traslado de las funciones comunicativas se podría llevar a cabo mediante ejercicios cortos que faciliten la experimentación y el primer contacto con destrezas específicas, funciones concretas del día a día que sirven para la desenvoltura y desarrollo lingüístico del alumno en el entorno. Por ello, una vez los alumnos interioricen estas destrezas y la propia lengua, podrán ser capaces de avanzar e indagar en estructuras más complejas.

1.2. Funciones y competencia comunicativa en el *Plan Curricular* del ICE:

La identificación general del concepto de función y de sus tipos por niveles

En el PCIC, las funciones del lenguaje son las intenciones o propósitos que quieren conseguir o que tienen los interlocutores al realizar una intervención. Estos propósitos o intenciones resultaron de gran interés para los profesionales del campo de la lingüística, ya desde los tiempos de la retórica clásica, siendo en la lingüística moderna destacable el estudio de Karl Bühler que, en 1918, llevó a cabo la primera exposición de funciones del lenguaje, donde las clasificaba en tres tipos: la función expresiva (o emotiva), la función apelativa (o conativa) y la

función referencial. A estas añade tres elementos de la comunicación⁸: El emisor, receptor y objeto de la comunicación (el motivo)⁹.

Es Roman Jakobson (1963) quien analiza los componentes en el transcurso de la comunicación, proporcionándoles a cada uno una función determinada: Al emisor le corresponde la función expresiva, al receptor la conativa, al referente la referencial, al código la metalingüística, al mensaje la poética y al canal la fática. Es más tarde, con M. A. K. Halliday¹⁰, cuando se propone un modelo diferente donde se reagrupa lo ya conocido aunque añadiendo aportaciones. Su teoría parte del habla social, de la realización real y concreta del lenguaje, distinguiendo la función interpersonal (relacionada con el significado expresivo y connotativo de la comunicación), la función ideacional (corresponde al significado proposicional dado por el contexto lingüístico), la función textual (relaciona la lengua con sus propios mecanismos y estructuras) y la función heurística (relacionada con el fin del lenguaje de llegar al conocimiento a través del lenguaje).

Aunque estas funciones se vean representadas de manera individual, resulta primordial aclarar que estas entretejen relaciones entre sí, relacionándose unas con otras, como si se tratase de una red. Un claro ejemplo de ello es lo que sucede en la literatura, donde resulta complicado hallar una fecha concreta para determinar el paso del Neoclasicismo al Romanticismo. Resulta complicado, si no imposible, porque esto sucedió poco a poco, introduciéndose elementos románticos en la literatura neoclasicista. Lo mismo ocurre con las funciones: no se excluyen entre sí, incluso pueden actuar simultáneamente, aunque sí hemos de destacar que puede darse cierto predominio dependiendo del enunciado y del texto en el que nos encontremos.

⁸ A pesar de esta clasificación, con las nuevas teorías que se han ido sucediendo con los años, han surgido otros términos provechosos para referirnos al receptor y al emisor, siendo estos *enunciador, destinatario, interlocutor...*

⁹ Centro Virtual Cervantes. Diccionario de palabras clave: Funciones del lenguaje. URL: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/funcioneslenguaje.htm [Fecha de consulta: 25/02/2019]

¹⁰ Halliday, M.A.K. (1979). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de cultura económica.

En la enseñanza de las segundas lenguas, las propuestas nociofuncionales¹¹ han calificado el concepto de *función* como sinónimo de finalidad comunicativa, elaborando listas de las diversas intenciones que los interlocutores pueden tener al realizar su intervención, basada la teoría de los actos de habla de J. Austin. A pesar de estas clasificaciones, no se debe caer en la errónea idea de que las listas de funciones propias de la didáctica de segundas lenguas son así de limitadas puesto que estas, realmente, son extensas y detalladas. Las más populares son las publicadas por el Consejo de Europa bajo el nombre de Nivel Umbral, diseñadas desde los años 70 del pasado siglo XX.

Estas listas que recogen las funciones de la lengua, la capacidad de los estudiantes para desenvolverse mediante el uso de la lengua dependiendo del nivel, parten de la idea de que el conocimiento de la lengua debe tener como objetivo la capacidad de uso de esta, y no el de adquirir el conocimiento en sí mismo.

Como expone el Consejo de Europa (2002, p.122) en su *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación*., las funciones pueden recibir otros nombres. Estas se denominan microfunciones cuando se está tratando la competencia funcional, definiéndolas como “*categorías para el uso funcional de enunciados aislados (generalmente breves), normalmente como turnos de palabra de una interacción*”. Para el empleo y desarrollo de estas, el MCER se remite a los documentos expuestos del nivel umbral.

Al desarrollar este inventario, se ha tenido en cuenta documentos de otros idiomas, manteniéndose la estructura de categorías en tres niveles (A, B, C) ya vistas en otros idiomas, como el inglés o italiano, para garantizar la relación y semejanza. En estos inventarios, se han presentado las funciones divididas en categorías y subcategorías junto a explicaciones y ejemplos para facilitar la comprensión¹².

¹¹ Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE: *Programa nociofuncional*: “Se caracteriza por fijar sus objetivos en términos de conducta observable, que queda descrita como un determinado nivel de competencia comunicativa. A tal efecto se lleva a cabo un análisis de la lengua aplicando los conceptos de noción y de función; las diversas combinaciones entre funciones y nociones dan lugar a una serie de exponentes lingüísticos”. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programanociofuncional.htm [Fecha de consulta: 25/02/2019]

¹² Centro Virtual Cervantes. *El Plan Curricular. Índice: Funciones. Introducción*. PCIC. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm [Fecha de consulta: 22/02/2019]

En el caso de la lengua española, aunque en los niveles de referencia el desarrollo de las secuencias discursivas o macrofunciones (descriptiva, narrativa, discursiva, expositiva y argumentativa) se presentan en el inventario de Géneros discursivos y productos textuales, estas también aparecen en el inventario de *Funciones*, en la categoría de *cómo presentar un argumento* (la argumentativa) o *pedir información con prudencia* (la discursiva). Con esto queremos advertir de que se da el caso de que un fenómeno de la lengua sea tratado en dos inventarios a la vez, pues es posible que el alumno “realice un exponente de forma productiva en un nivel anterior a aquel en el que se sistematiza el fenómeno de que se trate desde el punto de vista gramatical o pragmático”¹³. En otras palabras, puede llegar el caso en el que alumno desarrolle la capacidad de emplear uno antes que otro, teniendo un desarrollo mayor de uno. Esto se da cuando existe una relación directa entre inventarios, dentro del mismo nivel. Así, podríamos poner el ejemplo de una función muy habitual en la vida diaria, como sería *quejarse*, la cual responde a varias funciones: expresar enfado, reprochar, expresar decepción o dar una opinión.

Hasta el nivel B1, se encuentra un registro estándar o neutro que facilita la comunicación y desenvolvura del alumno, gracias al uso de funciones primarias en un contexto concreto. Además, las marcas de registro (formal o informal) se inician en el B2, ampliándose en los siguientes niveles (C1 y C2). En lo que respecta al tenor (grado de formalidad en los tratamientos), la selección de los exponentes se imparte a partir del B2.

Es en estos niveles cuando se comienza a enseñar expresiones idiomáticas y frases hechas, porque se entiende que el alumno necesita recursos más especializados que le faciliten desenvolverse en contextos que requieran una mayor destreza o habilidad. Respecto al registro, hay dos rasgos del contexto que lo definen: el campo, es decir, el léxico específico del tema que se esté tratando, y el modo, mayor o menor grado de planificación del discurso. Estos se toman como base para la presentación y enseñanza de los exponentes en los niveles C1 y C2.

¹³ Centro Virtual Cervantes. *El Plan Curricular. Índice: Funciones. Introducción*. PCIC. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm [Fecha de consulta: 22/02/2019]

No obstante, como se puede observar en la página web del Centro Virtual Cervantes, *Funciones. Introducción.*, no se han recogido exponentes ni léxico referente al registro vulgar y registros de más difícil clasificación diafásica, como el familiar. En cuanto a la variación diatópica, no se ha recogido exponentes que reflejen las diversas variedades del español en Hispanoamérica. Esto se debe a la escasez de estudios rigurosos que puedan conformar un inventario de carácter taxonómico¹⁴.

A continuación, se expondrá el inventario de funciones. Este consta de seis capítulos, entre los que encontramos: la información, la modalidad (actitud del hablante ante el enunciado y su interlocutor), los deseos, planes y sentimientos (las emociones), las funciones que suponen influir en la imagen del otro (amenazar, prohibir, pedir, sugerir, etc.), las funciones que tienen que ver con las relaciones sociales y la cortesía más convencional (saludar, despedirse, hacer un brindis, etc.)¹⁵, y formas de estructurar el discurso.

El capítulo cuarto, *las funciones que suponen influir en la imagen del otro*, está ordenado en epígrafes según los criterios de cortesía de Brown y Levinson. Estos aparecen expuestos según el uso de estrategias directas (abiertas y directas, terminología de ambos autores), atenuadas (abiertas y directas, terminología de ambos autores) y si refuerzan la cortesía positiva o negativa (o encubiertas). El número de funciones y la complejidad aumenta a medida que se avanza en los capítulos¹⁶, pues el desarrollo del alumno va requiriendo necesidades que no tenía en niveles más bajos.

¹⁴ *Taxonomía*. Real Academia Española. Diccionario Usual: Ciencia que trata de los principios, métodos y fines de la clasificación.

¹⁵ Se trata de la cortesía social. Para leer más ir a Escandell, M.V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Grupo planeta Spain.

¹⁶ Centro Virtual Cervantes. Diccionario de palabras clave: *Exponentes lingüísticos*. Exponente es un término utilizado en los inventarios lingüísticos de los programas comunicativos de índole nociofuncional. Por ejemplo: [En un mercado y siendo el cliente (situación), pedir información (función) por la disponibilidad (noción general) de un determinado tipo de fruta (noción específica). Exponente: ¿Le quedan kiwis?]. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/exponente.htm [Fecha de consulta: 22/02/2019]

En estos inventarios se expone las estructuras lingüísticas que el alumno debe desarrollar según nivel. Para exponer uno, nos detendremos en el punto cinco titulado *Funciones*, función 2.20. *Expresar conocimiento*, presentándose las siguientes estructuras lingüísticas:

- En A1: Sé + SN / inf.
- En A2: Conozco un poco / (muy) bien + SN.
- En B1: Sé + algo de + SN.
- En B2: Tengo nociones / conocimientos de...
- En C1: Tengo noticia(s) de...
- En C2: Estoy al corriente / al tanto.

Antes de introducirnos en el inventario, y tomando como base el apartado *Índice: Funciones. Introducción* del Plan Curricular del Instituto Cervantes, resulta conveniente aclarar que el concepto *enunciado* es expuesto aquí con una connotación particular pudiendo tener, al menos, dos valores diferentes: *enunciado* como sinónimo de intervención para indicar una repetición de la intervención lingüística que ha hecho el interlocutor y, también, se emplea *enunciado* para evitar la repetición de numerosas estructuras sintácticas. En otras palabras, la descripción de los exponentes se realiza expresando una sola persona verbal, para no repetir toda la serie cambiando solo la persona. Lo mismo ocurre con los pronombres, para los que se elige la primera persona.

Encontramos, además, convenciones ortotipográficas con una función asignada que no necesariamente coincide con su uso general y que se emplean, por ejemplo, para facilitar la lectura: Los puntos suspensivos suponen una terminación abierta del exponente, como hemos podido comprobar en los ejemplos de la función 2.20. *Expresar conocimiento*. Esto facilita que el exponente pueda completarse de varias formas: ‘[-¿Qué le diferencia del resto de candidatos?] -Tengo altos conocimientos de alemán, lo que me permitiría incorporarme de manera inmediata y poder realizar este sin problema alguno’. ‘[Una madre hablando con su hijo sobre su hermana] Tengo noticias de Raquel, ha llegado sin problemas a Cuba hace unos minutos’.

Estos ejemplos nos servirían de explicación para los corchetes, que sirven para incluir situaciones extralingüísticas, como movimientos, por ejemplo ‘[acompañado de movimientos rotatorios con la mano]’, para situarnos contextualmente, como hemos visto en el primer y segundo ejemplo, además de servir para incluir dentro de sí paréntesis que aportan un significado intencional, ‘(con significado de valoración positiva)’.

También podemos encontrar recursos paralingüísticos como una entonación ascendente o descendente, una pronunciación silabeada, etc., que pueden emplearse para enfatizar cierta parte de nuestro discurso, y que en la escritura se indican mediante símbolos.

1.2.1. Las funciones asignadas a un nivel concreto

A continuación, seleccionaremos y partiremos de uno de esos seis niveles propuestos por el MCER para realizar nuestro análisis interno. En primer lugar, haremos una breve descripción general del nivel seleccionado, para proceder a la identificación de los conocimientos que debe adquirir el alumno. En segundo, se adoptará los dos tipos de visión o perspectivas, la del alumno como hablante intercultural y la del alumno como aprendiz autónomo. Nos basaremos en el apartado de *Objetivos generales. Relación de objetivos B1-B2* del Centro Virtual Cervantes¹⁷.

El nivel seleccionado será el B1, también conocido como Nivel Plataforma. Antes de comenzar, resulta conveniente describir las diferentes destrezas que adquirirá el alumno al acabar el nivel:

- Tendrá suficientes recursos lingüísticos y no lingüísticos para desenvolverse y comportarse adecuadamente. Sacando beneficio al vocabulario, estructuras y fórmulas aprendidas, pudiendo modificarlas dependiendo de su necesidad comunicativa. Gracias a la cantidad de funciones lingüísticas de las que dispondrá, podrá abordar temas cotidianos como el trabajo, aficiones o intereses.

¹⁷ Centro Virtual Cervantes. *Plan Curricular: Objetivos generales. Relación de objetivos B1-B2*. PCIC. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_b1-b2.htm
[Fecha de consulta: 23/02/2019]

- Adquirirá un conocimiento general en lo que refiere a la cultura del mundo hispano, siendo capaz de comprender referencias culturales, normas y convenciones de carácter sociocultural. Identificará las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, las actitudes, valores y creencias de una comunidad.
- Debido a esta conciencia sociocultural, será capaz de adecuarse a las normas de cortesía, sabiendo cómo debe saludar, actuar o hablar ante ciertos interlocutores.
- A pesar de cometer errores (especialmente de pronunciación), vacilar o dudar en su intervención, podrá expresarse con razonable corrección.
- Sabrá como pedir a alguien que aclare una intervención o que desarrolle lo que ha dicho.
- Será capaz de organizar un viaje y todo lo que conlleva (desenvolverse en comercios, agencias de alquiler de coches, bancos, etc.).
- Podrá presentar una queja y contar con detalles una situación imprevista como un accidente o un robo, explicando los puntos principales del problema.
- Será capaz de expresar sentimientos o pensamientos sobre temas abstractos o culturales con razonable precisión, ya sea de forma oral o escrita.

Los alumnos serán capaces de deducir las ideas principales y secundarias de los textos, además del orden jerárquico entre ellas. Podrán trabajar textos originales de hablantes nativos, procesando textos algo más complejos y largos (de tema cotidiano). En los textos orales, deben presentar una estructura sencilla y clara, y estar articulados con total claridad. Podrán, también, con apoyos visuales, ver películas y programas de televisión.

En segundo lugar, aprovechando la diversidad cultural de la que dispone el alumno, siendo esta una herramienta más que puede facilitarle el acercamiento a la cultura hispana, se le invitará a que busque similitudes y diferencia entre estas, como podría ser la realidad lingüística del norte del Perú con la realidad lingüística del sur de España. Así, el alumno será capaz de tomar perspectiva y poder admirar la identidad cultural tan abundante del mundo hispano (creencias, prejuicios, estereotipos o tópicos, entre otros).

Todo esto estará relacionado con la familiarización de referentes culturales de España e Hispanoamérica, obteniendo además nociones básicas de las principales características sobre la geografía, demografía, economía... Esto facilita que el alumno reflexione sobre las diferencias entre el comportamiento y la actitud de su país de origen y el país de la lengua que está aprendiendo. Con ello, será capaz de identificar y analizar situaciones donde se pueden producir malentendidos, teniendo conciencia propia de mediador entre las diferentes culturas.

En tercer lugar, tomaremos al alumno como aprendiz autónomo, siendo capaz de ver el control que puede ejercer sobre su propio aprendizaje, identificando algunas áreas que pueda llevar a cabo de manera autónoma, aprendiendo a formular sus metas de aprendizaje en relación con los objetivos marcados en sus cursos, además de autoevaluarse a sí mismo. Esto produce que sea capaz de adquirir nuevas estrategias de aprendizaje y procedimientos metacognitivos (planificación, ejecución, evaluación y reparación), además del proceso de reflexión, introspección y análisis.

En último lugar, es primordial identificar las funciones asignadas a este nivel, incidiendo en las que no aparecen en este pero sí en los otros¹⁸. En primer lugar resulta curioso que, en lo que se refiere al primer apartado (*Dar y pedir información*) y al segundo (*Expresar opiniones, actitudes y conocimientos*), no hallemos ausencia alguna de funciones. No obstante, en este segundo apartado, sí observamos que hay una función que sí se imparte en el B1 pero no en el B2 (la función de *posicionarse a favor o en contra*). Esta, en el B1, se presenta con las siguientes estructuras:

- (No) estoy a favor / en contra + de + SN / inf.: *No estoy en contra de solucionar los problemas que tenemos.*
- (No) estoy a favor / en contra + de que + pres. subj.: *Estamos a favor de luchar por los derechos de los animales.*
- (No) estoy de acuerdo con + SN / inf.: *Estoy de acuerdo con acabar con el abuso escolar.*

¹⁸ Centro Virtual Cervantes. Plan curricular: Funciones. Inventario B1-B2. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_inventario_b1-b2.htm#p1 [Fecha de consulta: 08/03/2019]

- (No) estoy de acuerdo con + que + pres. subj.: *Estoy de acuerdo con que vayamos a tomarnos algo después del trabajo.*
- ¡Bien hecho / dicho!

En el primer apartado, el alumno aprenderá estructuras que le permitan identificar, pedir información, dar información, describir y narrar, entre otros. En el segundo, nos encontramos ante una amplia lista de funciones, pudiendo destacar la función de invitar a formular una hipótesis, valorar, expresar conocimiento y expresar obligación.

En el tercero (*Expresar gustos, deseos y sentimientos*) encontramos funciones como expresar indiferencia o ausencia de preferencia, hartazgo, esperanza (así como decepción, resignación, arrepentimiento y vergüenza) e incluso afecto. A pesar del número de sentimientos que hemos descrito, no aparece asociada al nivel la expresión de otros, como por ejemplo la decepción, sentimiento que se enseñan con fórmulas establecidas en el nivel B2 (*Estoy decepcionado, ¡Qué decepción!, ¡Qué rabia!, Me desilusiona*¹⁹). Por otra parte, se dan funciones que, si bien aparecen reconocidas en el inventario asociado al nivel, se asocian con estructuras lingüísticas que pueden entenderse como económicas²⁰, caso de expresar alivio (*¡Ya está!* y *Me siento mucho mejor*), resignación (*¡Así es la vida!*) y arrepentimiento (*¡Qué pena!*).

En el cuarto (*Influir en el interlocutor*) encontramos funciones como rogar, repetir una orden previa o presupuesta, prohibir, reprochar, tranquilizar y consolar, y animar. En este cuarto apartado, notamos un aumento en lo que refiere a ausencia de funciones en el nivel B1, siendo estas rogar (apareciendo con una estructura (*Te*) *ruego que...* en el B2), repetir una orden previa o presupuesta (*Que* + pres. subj. y *Te he dicho que* + pres. subj. en B2) y amenazar (*Te advierto, Si (no) + pres. indic.* y *Que se la última vez que...* en B2).

¹⁹ Ejemplos extraídos de Centro Virtual Cervantes. *Plan curricular: Funciones. Inventario B1-B2*. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_inventario_b1-b2.htm#p1 [Fecha de consulta: 08/03/2019]

²⁰ El desarrollo del uso de fórmulas económicas se relaciona con el progreso en el nivel de aprendizaje: cuanto mayor el progreso, más económica la expresión.

En el quinto (*Relacionarse socialmente*) aparecen funciones comunicativas como solicitar ser presentado, enviar y transmitir saludos o recuerdos, responder al envío de saludos o recuerdos, responder a un agradecimiento, dar la bienvenida a alguien y preguntar por la necesidad de una presentación; pero no funciones comunicativas como responder al envío de saludos (*De tu parte* en B2). Sí es cierto que se identifica un aumento de fórmulas establecidas, como sucede en dar el pésame (*Lo siento mucho, de verdad*) o responder a un agradecimiento (*Gracias a ti / usted*).

En el sexto y último apartado (*Estructurar el discurso*) nos encontramos con funciones como controlar la atención del interlocutor, introducir un hecho, reformular lo dicho, destacar un elemento, introducir palabras de otros, cerrar una digresión, indicar que se puede reanudar el discurso, conceder la palabra y aceptar el cierre. Según el Plan Curricular, en el apartado *Funciones. Introducción.*, a medida que se avanza, aumentará la dificultad en las funciones y, por consiguiente, comenzará a producirse ausencia de funciones en determinados niveles. En el B1, no se enseñarán funciones tipo abrir y cerrar una digresión, rechazar un tema o aspecto del tema, y despedirse y responder a las despedidas.

2. LA CORTESÍA COMO COMPONENTE DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

En este segundo apartado, hablaremos acerca del concepto de cortesía. Con este, introduciremos algunas de las teorías corteses que se han dado en el ámbito de la Pragmática. También, abordaremos el concepto pragmático de cortesía, entendiéndose por cortesía aquellos enunciados donde se presupone que el hablante no ha violado en el momento, contexto o entorno enunciativo los derechos y obligaciones entre los interlocutores que están participando en la conversación o acto de habla, lo conocido como contrato conversacional (Bravo y Briz, 2004).

Destacaremos la teoría de Robin Tolmach Lakoff realizada en 1973 y la de Geoffrey Leech, en 1983. Por último, también abordaremos la teoría cortés de Penelope Brown & Stephen C. Levinson, en 1987. Como broche para este capítulo, examinaremos el instrumento de apoyo que supone la cortesía en el aula de ELE.

El enfoque pragmático, desde hace años, ha estudiado la metodología de la enseñanza de segundas lenguas. Esto produjo un nuevo interés en que el sistema gramatical y formal de una lengua no puede separarse de los contextos de uso, de la identidad individual y social de los participantes en la comunicación. Los factores sociales e intencionales resultan fundamentales en la expresión de la cortesía, pues la forma en la que una persona actuará en un determinado contexto comunicativo depende no solo de la intención comunicativa, sino del grado de confianza, diferencias de edad, jerarquía, etc. (Grande Alija, 2005).

2.1. Teorías corteses en el ámbito de la Pragmática

Como explica Grande Alija (2005), para exponer y comprender el modo en el que los hablantes nos relacionamos socialmente, resulta necesario comprender dos conceptos fundamentales. El primero de ellos fue expuesto por Goffman (1967) conocido como imagen. Este se define de la siguiente manera por el autor:

The term face may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taking during a particular contact. Face is an imagen of self delineated in terms of approved social attributes-albeit an imagen that others may share, as when a person makes a good showing for his profession or religion by making a good showing for himself.

En otras palabras, concibe esta como un rol que el hablante debe tomar a medida que se desarrolla la conversación. La imagen sería la representación de nosotros mismos, como explica Grande Alija (2005), y que tratamos de mostrar a los participantes. Alrededor de esta imagen, se desarrollará un complejo de rituales para evitar dañar la imagen de los participantes, para compensarla o para repararla, si ya se ha producido.

El segundo de ellos es el de territorio. En un primer momento, esta refiere al reparto de espacio, aunque realmente se refiera al espacio que el hablante considere como propio y que, si es tomado por otro, puede producir un conflicto. En estos podríamos destacar temas que considerados personales y privados, y de los cuales no nos gustaría que una persona ajena hablase (Grande Alija, 2005, p. 2).

Estas dos cuestiones, junto a grandes teorías cortesas como la de P. Brown y S.C. Levinson (1987), han sido elementales para los planteamientos sobre la cortesía verbal.

Al abordar los planteamientos pragmáticos sobre la teoría de la cortesía, resulta fundamental tratar la aportación de R. Lakoff (1973), suponiendo una contribución significativa al ámbito científico. Tomando como punto de partida las máximas del principio de cooperación que llevó a cabo el filósofo H. P. Grice, Lakoff presentó un conjunto de reglas cortesas universales en la interacción que, según la propia autora, limitan el comportamiento del hablante. Estas sirven para limitar el riesgo de conflicto en cualquier acto de comunicación. Como expone el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, Lakoff sostiene dos reglas básicas: ser claro y ser cortés. La primera de ellas recoge y simplifica las máximas de Grice mientras que la segunda tiene conexión con las relaciones interpersonales, presentando tres posibilidades: No imponerse, ofrecer opciones y ser amistoso. Cada una de estas tres se aplica en una situación determinada según el grado de relación entre los interlocutores que llevan a cabo la comunicación.

Estas reglas de comportamiento, como expone Blas Arrojo en su artículo titulado *Los pronombres de tratamiento y la cortesía*, en la Revista de Filología de la Universidad de la Laguna (1994), pueden resumirse de la siguiente forma:

- No imponerse. La intervención que lleva a cabo el hablante no debe suponer una impresión autoritaria para su interlocutor sobre la audiencia. De ahí que el empleo de oraciones impersonales y/o pasivas en contextos y registros formales, o lenguajes específicos o vocabulario técnico, favorezca esa imposición. Al preguntar *¿Cuánto te ha costado ese coche?*, nuestro interlocutor puede verse comprometido a responder a la pregunta, incluso si no quiere responderla.
- Ofrecer opciones. Así, nuestro interlocutor podrá tomar sus propias decisiones sobre la posible interpretación de los mensajes. Aquí encontraríamos el empleo de eufemismos por palabras tabúes, como podría ser la locución *hacerlo* que, en su sentido literal, se refiere a realizar algo mientras que, en un sentido oculto, posee connotaciones sexuales.
- Ser amistoso. Es decir, intentar que nuestro interlocutor se sienta bien. En esta máxima encontraríamos el empleo de los nombres de pila en lugar de los apellidos, marcadores discursivos, etc.

Como explica Blas Rojo (1994), esta autora expone estas máximas como universales, aunque es posible la variación en cuanto a la sociedad en la que se encuentren. Además, a su propio juicio, en la cultura norteamericana, la regla número tres tiene prioridad sobre las otras, más concretamente en la clase media, a diferencia de otras sociedades más estratificadas donde la más importante es la primera, como sucede en Japón o Corea. Asimismo, es posible la combinatoria de las reglas, como la de la número uno, no imponerte, junto a la número dos, aportar opciones²¹.

²¹ Como ejemplo de aplicación al español del concepto de cortesía de Lakoff, defiende que el empleo de *usted* se lleva a cabo cuando no existen ni diferencias de poder relevantes ni relación entre los interlocutores, siendo una muestra de cortesía; mientras que, el empleo de *tú* con la intención de establecer vínculos de solidaridad o amistad, también supondría una muestra de cortesía. Por ello, en intercambios asimétricos, donde hay diferencias de poder entre los interlocutores (por factores como la edad, nivel social, nivel económico, profesión, etc.), el interlocutor situado jerárquicamente por debajo se ve obligado a cumplir la primera máxima, usando de forma normalizada el *usted*. Esta interpretación sociopragmática del uso de los pronombres de tratamiento permite, en primer lugar, unir la comprensión de las formas de tratamiento bajo el fenómeno de la cortesía, considerando ambas formas de pronombres como pronombres de cortesía pues, en una perspectiva más tradicionalista, solo se ha aceptado el pronombre *usted*.

Con Lakoff, la cortesía no solo supone una muestra de respeto por parte del hablante, sino un fenómeno pragmático que rige estrategias lingüísticas destinadas a reducir el impacto negativo o la tensión que pueda llegar a producirse en el intercambio. Con esta teoría, es posible explicar las reglas existentes en distintas comunidades de habla, grupos sociales e individuos particulares. Sugiere que, debido a diferencias culturales que pueden llegar a darse entre sociedades, las máximas de cortesía varían en tanto a estas, adaptándose a las necesidades que requiera cada sociedad.

Otro planteamiento pragmático es el propuesto por Geoffrey Leech en su obra *Principles of Pragmatics* (1983), donde hayamos un punto de vista diferente. Este autor propone un principio de cortesía (PP) completo con nuevas máximas, semejante al principio de cooperación de Grice (CP).

Mientras que las máximas de Grice son normas comunicativas globales para ser claro y conforman el principio de cooperación, donde prioriza la transmisión de la información, Leech entiende las máximas como un conjunto de normas comunicativas concretas para ser cortés, priorizando la relación social. Este, además, fue uno de los primeros en plantear una clasificación partiendo de la idea de que los actos son corteses o descorteses dependiendo de si estos suponen un beneficio o coste para el interlocutor. De esta manera, una acción verbal es más cortés cuanto menor es el coste para el destinatario y mayor su beneficio, y descortés en el caso contrario²².

De acuerdo con esta relación y en cuanto al concepto de Cortesía, el Centro Virtual Cervantes establece una clasificación de intenciones en cuatro categorías generales:

- Acciones verbales que apoyan la cortesía, como podría ser un cumplido, agradecimiento o felicitación.
- Acciones indiferentes a la cortesía, como una declaración.
- Acciones que entran en conflicto con la cortesía, como una petición o una queja.

²² ASELE. Actas XIV. Garrido Rodríguez, M. D. C. (2005). *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera: Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE*.

- Acciones dirigidas contra el mantenimiento de la relación entre los interlocutores, como los insultos, reproches o burlas.

Según Leech (1983), las máximas de Grice establecen relación con el comportamiento cortés del individuo, presentándose de la siguiente manera:

- Máxima de tacto. Minimiza los actos que suponen un coste para el otro, además de maximizar los actos que impliquen un beneficio (siendo el segundo un resultado natural del primero). Es decir, al proponer una acción beneficiosa para el otro, el yo debe conducir la ilocución hacia un resultado positivo, restringiendo la posibilidad de rechazo. Un imperativo, que en efecto no permite rechazo, podría emplearse de una manera positiva y cortés para hacer una oferta: *Toma otro sándwich*. Además, podría incluso incrementarse gracias al énfasis persuasivo: *¡Ten otro sándwich!*
- Máxima de generosidad. Minimiza el beneficio y maximiza el coste del yo. Aquí encontraríamos peticiones, recomendaciones, promesas e invitaciones, entre otros. Por ejemplo:
 - a. *Puedes prestarme tu coche* (descortés).
 - b. *Puedo prestarte mi coche* (cortés).
 - c. *Debes venir a cenar con nosotros* (cortés).
 - d. *Deberíamos ir y cenar contigo* (descortés).

Tanto la opción b. como la c. se entienden como corteses por dos razones, porque causan beneficio al destinatario y, aunque menos importante, significan un coste para el hablante y un beneficio para el destinatario. Sin embargo, la a. y c. se entienden como descorteses, pues es lo opuesto a las situaciones anteriores, donde hay un beneficio para el yo pero un coste para el otro.

- Máxima de aprobación. Minimiza los desprecios y aumenta los elogios del otro. Esta evita a toda costa realizar comentarios poco agradables sobre nuestro destinatario. En su lugar, se emplean cumplidos tipo *¡Qué rica están las galletas que has hecho!* Sin embargo, si dijésemos *‘¡Qué mal saben las galletas que has hecho!’* se estaría rompiendo esta máxima, realizando así un acto descortés.

- Máxima de modestia. Minimiza el aprecio y aumenta el desprecio hacia el yo. En enunciados como *Fueron muy amables con nosotros* y *¡Qué estúpido soy!*, observamos que, aunque ambos cumplen con esta máxima, en el segundo ejemplo se distingue ese desprecio hacia el yo, incluso de una manera exagerada (pudiendo llegar a generar un efecto cómico). Esta máxima a veces entra en conflicto con las otras y por ello, cuando esto sucede, debemos dar prioridad a una máxima sobre la otra, como vemos en el primer enunciado, donde la máxima de acuerdo se adhiere a expensas de la máxima de modestia.
- Máxima de simpatía. Minimiza la antipatía y maximiza la simpatía entre el yo y el otro. Aquí encontraríamos actos de habla como felicitaciones y expresar condolencias. Esta corresponde con la estrategia de cortesía positiva de Brown y Levinson que veremos más adelante, donde se defiende el atender a los intereses, deseos y necesidades del oyente antes que a los propios.
- Máxima de acuerdo. Minimiza la expresión de desacuerdo y maximiza la expresión de acuerdo entre el yo y el otro. Aquí se buscará el acuerdo entre hablante y destinatario, evitando el posible desacuerdo o conflicto (también se tratará en Brown y Levinson). En este sentido se observa que las personas son mucho más directas en expresar el acuerdo que el desacuerdo, pues para este último emplean diversas técnicas que veremos más adelante.

Las cuatro primeras máximas aparecen unidas por parejas porque juegan con las diferentes escalas de coste-beneficio y aprecio-desprecio. Las dos últimas son escalas unipolares: la escala del acuerdo y la de la simpatía. Aunque con esto no se quiere decir que no existan conexiones entre estas escalas, pues las hay, ya que cada máxima puede estar relacionada con las demás. Una persona que continuamente busca oportunidades para la autodenigración rápidamente se vuelve tediosa y, lo que es más importante, será juzgada como insincera. De esta manera, el principio de cooperación, más concretamente la máxima de la calidad, ayuda a no ser demasiado modestos, al igual que en otras circunstancias nos ayuda a evitar tener demasiado tacto (Leech, 1983).

2.2. La imagen de Brown & Levinson

A partir del modelo de Grice (1975), estos dos autores, P. Brown y S. C. Levinson (1987) aportarán una nueva perspectiva integrando aspectos sociales de la comunicación y aceptando que el Principio de Cooperación es el que facilita que los interlocutores alcancen una mayor eficacia comunicativa. No obstante, en su libro *Politeness. Some universals in language usage* (1989) advierten de que puede darse la situación en la que el emisor no contribuya a esa eficacia comunicativa pues, si así lo hiciera, la relación con su interlocutor podría verse en peligro. En esta situación, sería la cortesía la que permitiría preservar la relación, sustituyendo a la eficacia comunicativa.

Fundamentan su teoría en el concepto de *face* (imagen pública) que planteó Erving Goffman y que resulta básico en las relaciones sociales, pues determina la respuesta alternativa tras nuestro turno. Brown y Levinson (1987, p. 13) definen el concepto de imagen pública de la siguiente manera: “*Central to our model is a highly abstract notion of "face" which consists of two specific kinds of desire ("face-wants") attributed by interactants to one another: the desire to be unimpeded in one's actions (negative face), and the desire (in some respects) to be approved of (positive face)*”. Es decir, la imagen pública está compuesta de dos deseos que tienen relación entre sí, el deseo de que no se vean impedidos nuestros actos, conocido como *imagen negativa*, y el deseo de ser aprobado por el otro, conocido como *imagen positiva*.

Cada individuo de una sociedad determinada dispone de estas dos imágenes. La imagen negativa corresponde al territorio, el deseo de no ser interrumpido en su intervención, incluyendo lo relacionado con su saber, sentimientos y pensamientos; mientras que, la imagen positiva, corresponde a la personalidad del individuo y en ella se incluye el deseo de ser apreciado y aceptado por los interlocutores, buscando dar buena imagen. En otras palabras, en la imagen negativa tendríamos ese conjunto de deseos de libertad, el poder actuar y proyectar nuestra imagen positiva y en la imagen positiva tendríamos una verdadera imagen, pues es la apariencia que forma el individuo de sí mismo (Brown y Levinson, 1987).

Como exponen Brown y Levinson (1987) hay, por tanto, actos que amenazan de manera intrínseca nuestra imagen pública, actos que, por su naturaleza, son contrarios a las necesidades del destinatario y del hablante. Estos actos amenazantes requerirán de una acción reparadora, actos corteses, para que la amenaza disminuya o se mitigue.

Algunos de estos actos amenazantes de la imagen (recogidos bajo el concepto de *A face-threatening act* (FTA), pueden ser:

a) Tipos de imágenes amenazadas.

- Actos que amenazan principalmente a la imagen negativa del destinatario, indicando que el hablante pretende obstaculizar la libertad de acción de su destinatario. Como podría ser las órdenes y peticiones, sugerencias o avisos, recordatorios, amenazas o advertencias.
 - Actos sobre algo positivo que hará el hablante a su destinatario, con el fin de presionar a su destinatario para que acepte e incurra la deuda (promesas).
 - Actos que indican algún deseo que tiene el hablante sobre algo destinatario, como sucede con la envidia, donde el hablante dice que quiere algo que su destinatario tiene.
- Actos que amenazan la cara positiva, donde el hablante no se preocupa por los sentimientos o deseos de su destinatario.
 - Aquellos actos que sirven para indicar que el hablante tiene opiniones negativas sobre su destinatario, donde el hablante emplea acusaciones, insultos, desafíos, etc.
 - Aquellos actos donde al hablante no le importa su destinatario, produciendo así expresiones violentas, usando palabras tabú en su intervención, no cooperando, etc.

b) Amenazas a la imagen del destinatario y amenazas a la imagen del hablante. En estas, tenemos una cooperación por parte del hablante y del destinatario para mantener la imagen, produciendo actos que pueden afectar a la imagen propia.

- Actos que afectan a la imagen negativa.
 - Dar las gracias. Donde el hablante acepta una deuda.
 - Aceptación de una disculpa del destinatario, donde el hablante minimiza los daños.
 - Excusas. Donde el hablante se justifica ante su destinatario de algo.

- Aceptación de la ofensa. Donde el hablante se ve obligado a aceptar las disculpas que su destinatario le ofrece.
- Actos que afectan a la imagen positiva.
 - Pedir disculpas. El hablante se disculpa por un acto que anteriormente dañó la imagen de su destinatario.
 - Aceptación de un cumplido. Si el hablante lo acepta, daña su imagen, por lo que puede responder realizando un cumplido a su destinatario.
 - Confesiones, admisiones de culpabilidad o responsabilidad. Por ejemplo, por haber hecho o no un acto, o por ignorar algo que se espera que el hablante debe saber.
 - Fuga de emociones, no control de la risa o de las lágrimas.

Por otro lado, las manifestaciones de cortesía que realiza el hablante para adecuar el acto a la posición social del interlocutor, suelen variar dependiendo del grado de familiaridad y el tipo de acto comunicativo que se quiera llevar a cabo. Esto supone que las estrategias de cortesía sean comprendidas como un medio para cumplir el deseo de los interlocutores para preservar sus imágenes (Brown y Levinson, 1989). Estas estrategias se reducen a cinco grupos:

- *On record, without redressive action, baldly*. Estrategia abierta y sin acción reparadora para la imagen.
- *On record, with redressive action (positive politeness)*. Estrategia abierta, con acción reparadora y con cortesía positiva.
- *On record, with redressive action (negative politeness)*. Estrategia abierta, con acción reparadora y con cortesía negativa.
- *Off record*. Estrategia encubierta.
- *Don't do the FTA*. Evitando el acto amenazante para la imagen.

La segunda, tercera y cuarta variarán dependiendo de tres factores sociales: posición social, grado de familiaridad y acto comunicativo.

Como expone el artículo de A. Carrasco Santana (1999), *Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown & Levinson*, un acto solo se puede considerar amenazante tras haberse realizado, analizando así el resultado y el daño que ha causado en el destinatario. Tras la emisión se puede evaluar su potencial de amenaza teniendo en cuenta los factores contextuales que indicamos anteriormente, pues determinarán su realización.

Estos autores entienden la cortesía como la búsqueda del deseo de los interlocutores para preservar sus imágenes. Como mediadoras de este y del carácter potencialmente amenazante de nuestros actos verbales, disponemos de estrategias de cortesía que facilitan suavizar el impacto amenazante para salvar las imágenes, desde no realizar el acto amenazante hasta realizarlo. En el marco general de esta serie de estrategias desarrollaremos los conceptos de cortesía positiva y cortesía negativa, que suponen una acción reparadora o compensatoria para la imagen (Carrasco Santana, 1999).

La cortesía positiva se basa en la producción de estrategias corteses que tienen como fin preservar o reparar la imagen positiva del destinatario de un acto amenazante. Al emplear el término “reparación”, nos referimos a satisfacer las necesidades del destinatario, ya que esta cortesía, a diferencia de la cortesía negativa, busca un punto común entre el destinatario y el propio hablante. En ella, se observa un intento de acercamiento, de extensión de la intimidad o deseo de compartir intereses y, como diferencia de la cortesía positiva de un comportamiento normal, es muy recurrente el empleo de la exageración, como sucede en ¡*Qué chulada!*²³ (Carrasco Santana, 1999).

Las técnicas de la cortesía positiva se emplean para reparar el FTA, el acto amenazante de la imagen, y como acelerador social en la medida en que, al usarlas, el hablante indica que busca acercamiento con su destinatario, buscando un territorio común. Esta búsqueda del territorio común, puede llevarse a cabo a través de tres mecanismos:

- El hablante puede manifestar que le resultan interesantes algunos deseos de su destinatario.

²³ Ejemplo sacado de BROWN, P., & LEVINSON, S. C. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Studies in Interactional Sociolinguistics 4. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge. p.101.

- El hablante puede enfatizar acerca de la membresía del destinatario y de sí mismo en un mismo grupo, resaltando que comparten necesidades o gustos.
- El hablante puede exigir una perspectiva común con su destinatario sin tener que referirse, necesariamente, a la membresía que comparten.

El resultado de estos tres mecanismos en la búsqueda de terreno común es la elaboración de estrategias de cortesía positiva. Esta cortesía positiva se alcanza mediante el uso de las siguientes estrategias (Brown and Levinson, 1987):

- Primera estrategia. Atender a los intereses, deseos, necesidades, bienes y demás del destinatario. El hablante debe tener en cuenta aspectos de la condición de su destinatario, cualquier elemento que parezca que su destinatario querría que el hablante notase y aprobara. Como podría ser *Te has cortado el pelo* o *Deberías cenar, el almuerzo ha sido muy ligero*.
- Segunda estrategia. Exagerar nuestro interés, aprobación o simpatía hacia nuestro destinatario aunque este, normalmente, lleve consigo una entonación exagerada.
- Tercera estrategia. Haciendo partícipe a nuestro destinatario de la conversación, conseguimos aumentar su interés. Podríamos intentar incluir a nuestro destinatario en la conversación realizando preguntas *¿A qué no te crees que me pasó?* Aquí prevalece el uso frecuente del estilo indirecto, con verbos en presente y en pasado.
- Cuarta estrategia. Para reclamar ese terreno común, se pueden emplear marcadores de identidad para transmitir la pertenencia a un grupo. Aquí predomina el lenguaje o dialecto y la jerga.
- Quinta estrategia. Prima la búsqueda de un acuerdo. El hablante buscará asuntos en las que comparta opinión con su destinatario, para así satisfacer sus necesidades. Además, se hará cumplidos sobre algo obvio, como es la adquisición de un nuevo coche o de una buena nota. También el hablante repetirá en su intervención parte del discurso del destinatario para demostrar conformidad.

- Sexta estrategia. Evitar el desacuerdo. Hay tres tipos:
 - Acuerdo simbólico. A veces se modifica nuestros propios intereses con tal de satisfacer al destinatario o suavizar negativas, como *Sí, pero...*
 - Pseudo-acuerdo. Para indicar que el hablante está llegando a su conclusión, es común la introducción de partículas tipo *entonces*.
 - Mentiras blancas. Son el resultado adicional del deseo de cortesía positiva de evitar el desacuerdo, donde el hablante, cuando se encuentra ante la necesidad de una opinión que no es la esperada por su destinatario, miente *Sí, me gusta mucho tu sombrero*.

La cortesía negativa se manifiesta mediante una serie de estrategias cuya finalidad es mitigar lo posible la amenaza que un acto suponga para el territorio del interlocutor, del destinatario, prevaleciendo la importancia de la imposición de nuestra propia imagen. Las técnicas de la cortesía negativa que se emplean para reparar el FTA, el acto amenazante de la imagen, son más elaboradas que las de la cortesía positiva²⁴. Se lleva a cabo gracias a las siguientes estrategias:

- Primera estrategia. Ser convencionalmente indirecto. Mediante el estilo indirecto, por ejemplo, cabe la posibilidad de dar a nuestro destinatario una salida. Aquí se incluirían preguntas sintácticas para conseguir información de nuestro interlocutor, preguntas retóricas para hacer afirmaciones y la eliminación del verbo auxiliar y marcadores debido al deseo del hablante de ser indirecto a pesar de estar haciéndolo de manera descubierta (*on record*).
- Segunda estrategia. Preguntar a nuestro destinatario con el deseo de no coaccionarle o presuponer. Al preguntar a alguien, se presupone que esa persona puede decidir sobre lo que debemos o no saber, puede decidir sobre su decir. Prometer hacer algo es afirmar que aún no lo has hecho.

²⁴ BROWN, P., & LEVINSON, S. C. (1987). *Politeness. Some universals in language usage. Studies in Interactional Sociolinguistics 4*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge. p.129.

- Tercera estrategia. Ser pesimista. Se expresa mediante el empleo del subjuntivo o usando marcadores de posibilidad remota.
- Cuarta estrategia. Disculparse. Al disculparse por hacer un FTA, el que lo dice puede indicar su renuncia a incidir en la cara negativa del destinatario y a corregir parcialmente ese impacto.
- Quinta estrategia. Impersonalizar al propio hablante y destinatario, haciendo como si otra persona ajena a estos fuera el hablante.
 - Performativas. Para centrarse en el deseo, no se emplea ni el tú ni el yo: *Se levanta la sesión.*
 - Imperativas. La orden no suele ir acompañada del sujeto en muchas lenguas, como sucede en el español: *Saca la basura.*
 - Verbos impersonales. Aquellos verbos que, de forma natural, no requieren sujeto: *Esto es obligatorio.*
 - Pasiva. Se emplea para eliminar la referencia directa al hablante, además de la referencia propia del hablante: *Todo fue construido por mi abuelo.*
 - Pluralizando el sujeto. Para expresar diferencia o distancia, además de para dar una salida al destinatario en la conversación, es común el empleo del plural. Los pronombres plurales pueden ser usados para mostrar respeto a la persona de la que hablamos: *Hoy vamos a ir al supermercado* [Empleado por una persona para transmitir la necesidad de ir al supermercado].

En lo que respecta a los actos comunicativos que se realizan de manera *off record*²⁵, conocidas también como estrategias encubiertas. Como hemos podido deducir a lo largo del apartado, los actos comunicativos que se realizan con estrategias encubiertas son aquellos en los que el acto puede tener una serie de interpretaciones defendibles, es decir, no están comprometidos con una interpretación particular, sino que puede haber varias.

²⁵ BROWN, P., & LEVINSON, S. C. (1987). *Politeness. Some universals in language usage. Studies in Interactional Sociolinguistics 4*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge. p.221.

Esto supone que si un hablante va a llevar a cabo un acto de habla que amenaza la imagen, pero quiere evitar la responsabilidad de hacerlo, puede realizarlo de manera extraoficial a través de una serie de estrategias. Así, se dejaría el acto de habla en manos del destinatario para que este decida cómo interpretarlo.

Dichas expresiones son esencialmente usos indirectos del lenguaje y suelen producirse rompiendo, de alguna forma, las máximas de Grice. Para su ejemplificación, expondremos varias estrategias encubiertas (Brown and Levinson, 1987):

- Dar consejos. Si el hablante dice algo que no es explícitamente relevante, invita a su destinatario a buscar una interpretación que relacione nuestra intervención con la situación comunicativa en la que nos encontramos. El mecanismo básico aquí es una violación de la Máxima de Relación.
- Decir de más. Al hablar de más, el hablante está violando la Máxima de Cantidad. Esto también puede permitir transmitir implicaciones ocultas por parte del hablante.
- Usar metáforas. Debido a que la literatura es falsa, aquí se viola la Máxima de Calidad. Usándose, por lo general, de manera descubierta. En esta encontramos la ironía.
- Preguntas retóricas. Hacer una pregunta sin esperar respuesta es romper la cuestión de sinceridad.

2.3. La cortesía como instrumento en el aula de ELE

Aprender una lengua no solo consiste en conocer la gramática, el vocabulario y las reglas de combinación que indican qué es correcto y qué no lo es, aprender una lengua consiste en que el estudiante sea capaz de emplear estas con total eficacia en la situación comunicativa adecuada y conocer el conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar tensiones que puedan surgir en una conversación como consecuencia de la discordancia entre los objetivos de uno mismo y los del destinatario. Asimismo, el alumno debe disponer de fórmulas y expresiones de tratamiento que le faciliten marcar distancia en el discurso, denominado deixis social, ya que, de no ser así, puede producirse un desnivel social entre emisor y receptor (Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. & Gutiérrez Ordoñez, S., 2005).

Gracias a la pragmática, que ha incorporado a la enseñanza de lenguas conceptos como “adecuado”/”inadecuado” y actos de habla “exitosos”/”fallidos”, el aprendizaje de una lengua se ha vuelto más inteligible, pues con este tipo de conceptos el alumno no solo aprende la lengua en sí misma, sino el uso que puede hacer de ella. Uno de estos dos parámetros para calificar un acto de adecuado o inadecuado es la cortesía, entendida desde sus dos vertientes:

- Como norma social. Normas de comportamiento establecidas por la sociedad y que todos sus miembros siguen.
- Como estrategia conversacional. Mecanismos de los que dispone el lenguaje con el fin de evitar conflictos.

Las diferencias culturales y de estrategias comunicativas varían de una lengua a otra, y el no enseñarlas podría conducir a desencuentros de complicado desenlace, pues el error será entendido como brusquedad, desorientación o falta de cortesía. No debemos olvidar que una lengua es un instrumento de comunicación y, en este sentido, el alumno de ELE debe ir adquiriendo las competencias comunicativas y sociales de la lengua que está aprendiendo, como puede ser la cortesía. De ahí que, para ser competente en español, el alumno debe saber cómo piensan, perciben y se comportan los españoles, teniendo que considerar pautas como la solidaridad y la confianza entre interlocutores (rasgo característico de las interacciones informales), la noción del orgullo cuando el valor del sujeto está puesto en tela de juicio y la tolerancia en cuanto a las opiniones ajenas, incluso cuando estas no coinciden con las propias (ASELE, Garrido Rodríguez, 2005).

Como indica Landone (2009), la cortesía verbal es un elemento fundamental en la interacción. No obstante, en pocas ocasiones esta se lleva al aula para hacer hincapié en su enseñanza como parte primordial en el aprendizaje de un estudiante de un nuevo idioma. A pesar de ello, resulta poseer una importancia notable en la didáctica de la LE (Lengua extranjera), pues los problemas sociopragmáticos son comunes y constantes, que pueden llegar a producir encuentros de complicado desenlace.

El primer elemento que complica la introducción de esta en el aula es su naturaleza convencional vs. estratégico (Landone, 2009). Desde el punto de vista conversacional, la cortesía está ligada a conceptos como los de *par adyacente* y *prioridad*, siendo el primero un concepto de la estrategia conversacional y el segundo un concepto de carácter social.

El par adyacente se basa en la existencia dos turnos sucesivos, donde el primer turno (no prioritario, también denominado actos amenazadores de la imagen en la teoría de Brown & Levinson) da pie a que se dé un segundo turno (prioritario) tras él. Es decir, ante una invitación, la respuesta prioritaria es la aceptación, mientras que la no prioritaria sería el rechazo.

La prioridad se manifiesta a través de la cortesía e indica que, tanto la acción prioritaria como no prioritaria de la conversación, pueden expresarse con fórmulas corteses y descorteses, de cortesía positiva y negativa. No obstante, es cierto que las respuestas no prioritarias suelen estar más elaboradas, pues buscan la forma de atenuar o suavizar la amenaza²⁶.

En otra línea, ante oraciones como *¿Puede usted pasarme la sal?* y *¿Es usted capaz de pasarme la sal?*, aparente sinónimas, suponen interpretaciones diferentes. En la primera encontramos una petición atenuada y, en la segunda, una cuestión de capacidad de llevar a cabo la acción. La cortesía, al ser estrategia, no se puede enseñar exclusivamente con fórmulas prefabricadas o rutinarias, sino que se debe enseñar a analizar las condiciones del contexto para sopesar la cortesía esperable en tal contexto (Landone, 2009). Como indica la autora, parecen coexistir dos tipos de cortesía: la convencional, con fórmulas fijas y socialmente compartidas, y la no convencional, basadas en estructuras creadas e interpretadas para un determinado contexto y con finalidades concretas.

Además, podemos comprender la cortesía como un fenómeno dentro de un modelo cognitivo, desde la teoría de la relevancia, donde es el conjunto de hipótesis que tiene el oyente sobre el mundo. Este se modifica con las experiencias, siendo nuestra capacidad de ser corteses parte del proceso de socialización y el que nos permite comportarnos de acuerdo a las normas culturales aprendidas.

Un punto primordial en la enseñanza de la cortesía son las estrategias que los hablantes nativos emplean para producir actos corteses y cuáles para producir actos descorteses. Como afirma Garrido Rodríguez (2005), los actos se considerarán corteses o descorteses dependiendo de si estos producen un beneficio o un coste para el interlocutor pero, si tenemos en cuenta las variaciones de tipo cultural, un mismo acto no representa la misma amenaza para un español

²⁶ ASELE. Actas XVI (2005). Garrido Rodríguez, M.C. Cortesía de habla en la enseñanza de E/LE. 3. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0308.pdf [Fecha de consulta: 09/03/2019]

que para un francés, ya que, por ejemplo, una orden no significa lo mismo entre amigos que entre empleado y jefe.

Por ello, Garrido Rodríguez (2005) expone que nuestro interés no es otro que presentar las dificultades que pueden producirse cuando intentamos clasificar un acto como cortés o descortés, ya que debido a la variación cultural y a factores contextuales de la comunicación, es muy complicado establecer una clasificación absoluta. La labor del profesor en un aula ELE puede ser muy útil para facilitar la comprensión de la cortesía en la lengua que está adquiriendo, explicándole las características de los tipos de discurso, los actos de habla que pueden darse en una situación u otra y cómo reforzar los actos de cortesía positiva y suavizar los de cortesía negativa.

3. FUNCIONES COMUNICATIVAS Y ESTRATEGIAS CORTESES: PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN INTERNA DE TIPOS DE ESTRUCTURA

3.1. Los tipos de significado de L. Geis como base para la clasificación

Como expone N. Campos (2018, p. 1), las investigaciones llevadas a cabo sobre los actos de habla, partiendo de las teorías Austin y Searle, han proporcionado un conjunto de patrones que facilitan la identificación del valor comunicativo (o fuerza ilocutiva) de la situación comunicativa. Aunque esta se transmite a través de los diversos tipos de actos de habla, sí es cierto que aún no se dispone de una taxonomía de expresiones que concreten los usos. Debe tenerse en cuenta que, dependiendo de la lengua que se esté tratando, esta constará de una serie de expresiones que sirven para potenciar la fuerza ilocutiva del acto de habla y que, por lo general, no tiene por qué coincidir con la de los otros idiomas. Además, a la hora de usar un idioma concreto, como podría ser el español, el uso de una u otra expresión sirve para añadir una interpretación diferente al discurso, pues son transmisoras de la fuerza ilocutiva y no todas ellas poseen la misma fuerza²⁷.

Comprendiendo los actos o eventos comunicativos globales como transmisores de un significado, estos se componen de dos aspectos: el transaccional y el interaccional. El primero indica el objetivo que tiene el emisor sobre lo que está transmitiendo, como podría ser conseguir el salero; el segundo, indica la repercusión que puede tener la intervención sobre la imagen de los destinatarios, como cuando una petición es interpretada como una orden. Como consecuencia, las estructuras puedan agruparse, en un primer momento, según su significado transaccional pero que luego se produzca una división debido a una diferencia en el valor interaccional (N. Campos, 2018).

²⁷ Por ejemplo, como dice indica N. Campos: “Expresiones como *¿Puedes pasarme la sal?* o *Me gustaría que me pasases la sal* pueden ayudar a transmitir la fuerza ilocutiva de un acto de habla directivo conminatorio (ocurre cuando el emisor proyecta una orden sobre su destinatario), no se comunica lo mismo con el empleo de una u otra expresión.”

Esto conlleva que numerosos teóricos se planteen cuál es la relación entre los actos de habla y las estructuras lingüísticas, llegando a reconocer que la relación entre ambas se debe a que estas siguen un esquema que permiten predecir la fuerza ilocutiva asociada al acto de habla que se esté llevando a cabo (N. Campos, 2018). Como indica la autora, se produce una relación entre las condiciones de interpretación pragmática y el contenido proposicional de cada enunciado, pudiendo reconocer ciertas señales de fuerzas ilocutivas en las diversas lenguas. (3)

Ahora, la existencia de estas señales no supone una relación directa con un acto de habla, debiéndose analizar primero la relación entre acto-estructura e indicador de fuerza. Como aclara N. Campos, esta relación no puede comprenderse sin tener en cuenta primero dos razones (2018):

- Cada acto de habla puede llevarse a cabo con más de un tipo de estructura lingüística dentro de un mismo contexto social, donde el éxito de esta intervención no depende de la estructura empleada, sino de la fuerza de la estructura en relación a la situación comunicativa en la que se lleve a cabo. Como puede suceder que en una fábrica, el director, al dar una orden al administrativo, emplee el presente de imperativo. Será en este presente de imperativo donde resida la eficacia comunicativa.
- Dentro de los tipos de estructuras que ayudan a transmitir la fuerza ilocutiva de un acto de habla, estas se pueden dar de manera directa (cuando el acto solo tiene una interpretación posible) y de manera indirecta (otras formas donde la fuerza del acto está indefinida).

Continuando con las explicaciones que lleva a cabo la autora, N. Campos (2018, p. 4), no es posible establecer una relación directa entre los actos de habla y las diferentes estructuras de las que disponen. En español, por ejemplo, la transmisión de la fuerza ilocutiva de un determinado acto de habla debe agruparse en un listado de posibles estructuras de carácter lingüístico y no lingüístico que, unido a la situación comunicativa, facilitará la correcta comprensión de la fuerza por parte del destinatario.

La modificación propuesta por Searle sobre el concepto y la clasificación de los tipos de actos de habla indica que, en cierto sentido, sí existe una relación entre estructuras gramaticales y tipos de actos de habla. Según N. Campos (2018), para llevar a cabo esta labor debe diferenciarse, en la propia estructura sintáctica de la oración, entre indicadores preposicionales e indicadores de la fuerza ilocutiva. Este segundo indican el tipo de acto de habla que se está

llevando a cabo; es decir, en español, se dispone de diversos indicadores para expresar la fuerza ilocutiva, como sería la curva de entonación, el orden de las palabras, el énfasis, la puntuación... Searle (1976) propone una serie de elementos de variación que deben llevarse a cabo en cada acto de habla, como sería el propósito ilocutivo del acto (cuarto criterio de su lista), pues este posee relación directa con el grado de compromiso del hablante.

La valoración de M. L. Geis (2006) distingue que las estructuras de los actos de habla de Searle deben revisarse de cinco formas:

Primero, el contenido proposicional debe ser reemplazado por el dominio. Así lo especifica, pues el dominio que tiene un hablante sobre una conversación no se lleva a cabo a través de una única expresión, sino que esta parece estar relacionada con el conocimiento que posee el hablante, facilitándole el éxito sobre esta. Segundo, esta condición debe dividirse en dos conceptos ya mencionados: el aspecto transaccional y el interaccional. Tercero, la sinceridad debe abandonarse en muchas ocasiones pues, como se puede comprobar, la condición inicial a veces es similar entre participantes pero, en otras ocasiones, no. Cuarto, siempre que se inicia un intercambio, se suele pensar que las circunstancias son satisfactorias para uno mismo pero que el resultado de la interacción está centrado en determinar los valores para la estructura de interacción, con el fin de establecer las condiciones satisfactorias y los predicados del dominio. Quinto, la disposición de los destinatarios debe incluirse en el acto de habla en el caso de que uno de ellos pida al otro que se comprometa a hacer algo.

En la situación comunicativa, actos de habla y expresiones empleados en los intercambios lingüísticos tienen un significado concreto dependiendo de la situación en la que se están produciendo. En lo que refiere a significado, contamos con la contribución del teórico inglés M. L. Geis (2006, p. 47) al término. Difiere en lo que respecta a la existencia de un único significado, realizando una división del concepto en tres:

- *“What is the meaning of "Ich liebe dich"? The word meaning corresponds to the notion of literal or conventional meaning (L-Meaning), and is captured in part by the truth-conditional approach to meaning. The second use of the word mean in the examples of involves the notion of speaker intention (I-Meaning)²⁸.*

²⁸ En otras palabras, cuando hablemos de L-Meaning nos referimos al sentido literal de la intervención; mientras que, con I-Meaning, tratamos la intención del hablante.

- *It's well-paraphrased by I didn't intend to upset you when I said I loved you. The third use involves the notion of utterance significance (S-Meaning). Esta es el significado de la expresión.*
- *When you say you love me it doesn't mean anything to me. It is saying that the addressee's professing to love the speaker is of no significance to the speaker.” (48)*

Respecto a estos tres conceptos, M. L. Geis expone que los estudios realizados por Grice (1957) produjeron un avance con respecto a la importancia del significado en la intervención del hablante en los actos de habla. Considera que las intervenciones se realizan para causar algún tipo de respuesta en el destinatario, respuesta que el hablante piensa que su intervención va a producir en su destinatario.

El I-Meaning puede satisfacer las intenciones de ambos participantes: por un lado, puede producirse el efecto deseado por el hablante en su destinatario y, por otro, el destinatario puede considerar satisfechas sus intenciones tras la intervención del hablante. Normalmente, el que comienza una interacción suele tener, al menos, dos objetivos: un efecto transaccional y un efecto interaccional intencionados. La importancia radica en el efecto transaccional, pues es el hablante quien debe decidir cómo realizar su intervención y en qué punto de la conversación para que esta sea llevada a cabo de manera exitosa (M. L. Geis, 2006).

Además, las condiciones que encontramos en dicha interacción, en lo que refiere al L-Meaning, deben corresponder con el significado convencional o literal de la declaración. M. L. Geis expone los siguientes ejemplos:

“1. I have spoken to Sandy again.

2. I have spoken to Sandy before”²⁹

Ante los ejemplos *He hablado con Sandy otra vez* y *He hablado con Sandy antes*, que la primera oración sea correcta no depende de que la segunda también lo sea, pero que la segunda lo sea sí depende de la primera. Es decir, si decimos *He hablado con Sandy otra vez* se presupone que no es la primera vez que ocurre, ya ha sucedido antes, de ahí la locución adverbial *otra vez*.

²⁹ “The truth of (1) does not seem to depend on the truth of (2). Instead, it is argued that (2) is a presupposition (or conventional implicature) of (1) and that (1) cannot have a truth-value unless (2) is true. Clearly this presupposition (conventional implicature) is due to the conventional meaning of again and must therefore be a part of what we understand by L-Meaning.” (49)

Sin embargo, si decimos *He hablado con Sandy antes*, el adverbio temporal *antes* no indica que este suceso haya ocurrido en otras ocasiones ni que sea un acontecimiento común, sino que, un tiempo antes de realizar dicha intervención, hablé con Sandy.

Como hablantes de un idioma, tendemos a buscar el significado de las intervenciones, resultando interesante indagar entre el significado de la frase (L-Meaning) y el significado de un evento (S-Meaning). Como indica M. L. Geis, si un hablante de inglés entiende el L-Meaning de la intervención, se podría decir que este conoce ambas a la vez (L-Meaning y S-Meaning) si sabe si las circunstancias o el evento en el que se produce la frase es verdadera; mientras que el físico, comprendería el significado del evento descrito si tuviera la certeza de por qué lo que la frase describe es verdadero. El comprender una afirmación o declaración requiere comprender el motivo por el cual tal afirmación o declaración fue llevada a cabo, si conoce el objetivo o efecto que se pretende alcanzar con la intervención (52).

M. L. Geis (2006) defiende que existen tres tesis que respaldan el S-Meaning en la conversación. El primer argumento consiste en que no podemos considerar la cortesía y el registro de variación en la conversación si no se comprende la existencia de un nivel de importancia transaccional. El segundo argumento es que existen suficientes evidencias de que este nivel de significado es psicológicamente real. El tercer argumento expone que no podemos considerar los enunciados sin este nivel de significado. Debemos comprender que las diferentes opciones lingüísticas disponibles para un hablante en una conversación difieren y, por otro lado, debemos también comprender cómo las elecciones que realiza cada hablante se llevan a cabo de una manera lingüística, siendo el hablante quien selecciona la cortesía, el estilo y otras características sociopragmáticas que llevará a su discurso (54).

El estudio realizado en torno a la materia tiene el fin de lograr una teoría que recoja la capacidad del ser humano para conversar con los demás. Esta teoría debe recoger la habilidad del individuo de producir y comprender intervenciones que son contextualmente apropiadas en el sentido del Principio de Cooperación de Grice (1975): “*Make your conversational contribution such that it is consistent with the purposes of the talk exchange*”. Es decir, nuestra intervención debe coincidir con las intenciones del intercambio que se está llevando a cabo.

M. L. Geis (2006) declara que el corazón o el núcleo de la teoría es la estructura. La estructura es la encargada de especificar los objetivos de la interacción, las condiciones que deben cumplirse antes de que se pueda lograr el objetivo y la información relevante, por ejemplo. Por supuesto, y como hemos mencionado anteriormente, es primordial conocer el significado transaccional e interaccional, pues estos contribuyen a dar a conocer la información importante y la satisfacción de las condiciones que facilitarán alcanzar la meta.

Respecto al español, la taxonomía de estructuras de los diversos actos de habla se basa en un conjunto de listas de verbos realizativos, desechando de estas clasificaciones posibles estructuras de rendimiento comunicativo que, en muchas ocasiones, son superiores al verbo correspondiente (N. Campos, 2018). La autora concreta que el grado de fuerza, del que hablamos con anterioridad, no supone más que la propia interpretación que aporte el investigador, cosa que no sorprende si tenemos en cuenta que Searle dejó sin desarrollar la fuerza en relación a la producción de los actos de habla. Por ello, N. Campos elabora una propuesta que recoge las bases necesarias para crear un modelo de clasificación de tipos de estructuras en relación con los actos de habla. Tiene en cuenta los siguientes apartados (16):

- El deseo que tiene el emisor de que su objetivo comunicativo se cumpla hace plantearnos que, quizás, en las propias estructuras, aparezcan indicadores de clases ilocutivas que faciliten el intercambio comunicativo. Podría ser posible formalizar relaciones entre elementos pertenecientes a las propias estructuras lingüísticas y la fuerza ilocutiva de los actos de habla.
- Esta relación permite que se lleve a cabo un tipo de acto de habla de manera eficaz, estableciendo el potencial del acto de habla (IAP) de una estructura.
- La estructura será encargada de transmitir uno o más tipos de actos de habla, exponiendo el grado de fuerza adecuado.
- Cada acto de habla se puede llevar a cabo de dos maneras diferentes: mediante estructuras que proporcionan una transmisión directa del acto de habla, L-compatibles, o mediante aquellas que no lo manifiestan de manera directa, que no resultan L-compatibles en relación a la fuerza ilocutiva del acto. Este segundo es lo que anteriormente mencionamos como actos de habla indirecto.

- Teniendo en cuenta la teoría de Brown & Levinson, en aquellos casos que los actos de habla actúen contra la imagen se debe establecer diferentes grados de fuerza ilocutiva teniendo en cuenta el uso de cada estructura.

Según M. L. Geis (2006), existen dos razones para creer que el aspecto interaccional debe ser parte de la teoría del acto de habla. En primer lugar, cada acto de habla tiene diferentes consecuencias respecto a la imagen, es decir, una petición atenta contra la imagen negativa de nuestro destinatario pues se le impone la petición a su libertad de acción. Una invitación, por otro lado, parece respetar la imagen positiva de este, pues no se presenta como una exigencia. En segundo lugar, un acto puede llevarse a cabo para lograr un efecto interaccional, no solo transaccional. Con esto queremos decir que una persona que esté en una posición de autoridad, puede ordenar a sus empleados, o a alguien en una posición inferior, a que hagan algo porque simplemente quiere que lo haga.

La diferenciación de los tipos de significado de L. Geis junto con su aplicación a lenguas como el español en trabajos como el de N. Campos (2018) nos permiten utilizar estos conceptos como base para nuestra propuesta de justificación de uso de las diferentes estructuras lingüísticas que ayudan a concretar una determinada fuerza elocutiva. En la parte práctica de nuestro trabajo, que se presentará a final de capítulo, defenderemos que, en no pocas ocasiones, será el equilibrio entre el significado transaccional y el interaccional el que permita justificar el empleo de una u otra estructura en español.

3.2. Intensificación y atenuación discursivas como marcadores del significado interaccional

3.2.1. Intensificación y atenuación discursivas como marcadores del significado interaccional

A. Briz Gómez (2018) recoge de forma amplia una definición de los conceptos de intensificación y atenuación discursivas en el español coloquial.

3.2.1.1. *La intensificación en la conversación coloquial*

Como expone Gemma Herrero (1991, p. 40), el hablante, queriendo llevar a cabo una conversación más expresiva, suele destacar elementos de la misma intensificándolos. Esta intensificación, según A. Briz Gómez (2018, p. 80), constituye una categoría pragmática relacionada con la propia actividad retórica del hablante con un tú, la cual no supone que este tú esté participando activamente en la conversación, pues es el yo hablante quien emplea la intensificación para reforzar lo dicho y para hacer valer su aportación, siendo un modo de valorar, persuadir y recriminar. Esto se encuentra estrechamente relacionado con el concepto de fuerza argumentativa y las máximas de cooperación de Grice, ya vistas anteriormente. Dialógicamente, teniendo presente al interlocutor, la intensificación también puede suponer un refuerzo del acuerdo (llevando a cabo algunas máximas de cortesía positiva, donde se acepta y se presenta una actitud solidaria con el que habla) o del desacuerdo (rompiendo dichas normas y expresando rechazo, sorpresa, incredulidad, etc.).

El intensificador, entendido como realce, además de favorecer a la colaboración cortés, tiene un valor estratégico en el acto de comunicación. Esta intensificación puede producirse mediante varios recursos: morfológicos, sintácticos, léxicos y fonéticos, e, incluso, con frecuencia, combinando estos. Por lo tanto, se puede intensificar mediante modificación interna (sufijo o prefijos intensificadores como *so-* o *súper-*) o modificación externa (con cuantificadores o con sintagmas especificativos con valor intensificador como *mogollón* o *de muerte*). Además, se puede intensificar con otros recursos sintácticos como (Briz Gómez, 2018, p. 84):

- Artículo el/la + sust. + que: *Las borracheras que se pillaba.*
- (Prep.) artículo lo + adj. /adv. + que: *Con lo amable que parecía.*
- (Prep.) artículo + que + V: *Lo que bebía el chaval.*
- Artículo + de + sust.: *La de veces que lo hemos hablado.*
- Artículo un + sust. (Valorativo): *Un(a) puerco/a.*
- Verb. + de + sust.: *Salta de alto.*
- Verb. + que + (te) verb. (id.): *Mira que te digo que no.*
- Estructuras comparativas o intermedias comparativomodales, suspendidas o no: *Eres más tonto que Abundio.*

- Enunciados exclamativos: ¡*Pero qué dices!*
- No + V + ni: *No sabe ni leer.*
- Enumeración para dar relieve a lo dicho.

Mediante la intensificación de estas construcciones, se produce procesos de lexicalización, donde las fórmulas se convierten en unidades fraseológicas y locuciones adverbiales con un grado de fijación variable (por ejemplo: (no) me importa un bledo), construcciones formalmente consecutivas (Pillamos una que no veas) y unidades sintagmáticas verbales (marcadas por edad, rango social, etc., como sería estar tremenda/o). También se cuenta con otros recursos sintácticos, como podría ser el empleo de la ironía (Claro que sí o Lo que tú digas), las metáforas hiperbólicas de la vida cotidiana (Empanada mental) o comparación hiperbólica (Eres más feo que un coche por debajo). Los recursos suprasegmentales son fundamentales pues en los procedimientos lingüísticos también se examina la curva melódica, donde entraría el tono, la pronunciación silabeada y el alargamiento vocálico (Briz Gómez, 2018, p. 89).

Muchos de los intensificadores hasta ahora vistos, son, como expone Briz Gómez (2018, p. 90), de cantidad y de cualidad. Es decir, el lenguaje afectivo puede destacar e intensifica la cantidad, como *No había ni un alma*, o la cualidad negativa, *Vaya coñazo*, o la positiva, *Es súper majo*. Estos son un rasgo típico de la conversación coloquial, no solo por la frecuencia en la que se emplean esos, sino por los numerosos recursos que se cuentan para transmitirlos, aunque no dejan de ser una mera modificación semántica.

La intensificación negativa de la cualidad de una persona sirve para justificar un posible rechazo, como sería en *Estoy harta de ti*, donde se maximiza la molestia o enfado con alguien. Además, también se puede intensificar la cantidad, como sería en -¿Por qué has tardado tanto? -Había una harta de tráfico, la cual sirve para justificar el retraso. La intensificación, además, puede emplearse para resaltar diferentes partes de la conversación³⁰:

³⁰ Briz Gómez, A. (2018). “Los intensificadores en la conversación coloquial”. *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmática*. Barcelona: Ariel. p.92.

- Lo dicho. Es decir, el contenido preposicional y conceptual, encontrándose en el nivel del enunciado (modificadores semánticos). Intensificando la cualidad o cantidad del enunciado o parte de este, como serían las valoraciones del yo que intervienen en la argumentación del diálogo.
- El decir. Fuerza ilocutiva de un acto o presencia de los participantes en la propia conversación o enunciación (yo, tú), encontrándose en el nivel extrapreposicional de la enunciación (modificadores pragmáticos con valores monológicos, en relación yo-hablante, y dialógicos, en relación yo-tú).

Respecto a este segundo, Briz Gómez (2018) expone que la modificación pragmática del decir o de la actitud, aporta fuerza al acto ilocutivo, llegando incluso a alterarlo por la presencia de verbos performativos o partículas. Ejemplo de esto serían los actos aseverativos o exhortativos –resaltan el acuerdo o desacuerdo-, los cuales enfatizan la aseveración, el deseo, el mandato o la réplica, pudiendo modificarse dicho acto. Por ejemplo: *Te digo yo que sí* y *No voy a hacer esto* (el verbo performativo refuerza el acto ilocutivo, expresa certeza respecto a lo dicho y, además, expresa actitud de rechazo en el segundo).

En el primer ejemplo, vemos la forma *que*. Esta sirve para presentar insistencia afirmativa o negativa. En el ejemplo *¿a que sí?* La preposición no solo reforzaría la pregunta o petición, sino que no da alternativa al interlocutor para responder. Otros posibles ejemplos: *que me tengo que ir*, justificaría un posible rechazo a un ofrecimiento; *que no lo hagas*, mandato; *que te vas a hacer daño*, de aviso. En el caso de estos dos últimos ejemplos, el hablante, incluso, pretende cambiar la actitud del oyente. Ante *Sí, hombre, sí* y *¡sí, hombre!* se observa que el primer ejemplo supondría una actitud positiva y de conformidad, mientras el segundo supondría una actitud negativa y de disconformidad.

Como añade Briz Gómez (2018), las afirmaciones y negaciones enfáticas refuerzan las respuestas y el acuerdo o desacuerdo que estas manifiestan. Las construcciones –eco suponen un refuerzo expresivo del desacuerdo, representadas con expresiones exclamativas: *-Tráeme el desayuno, anda. -Tráeme el desayuno, que le traiga el desayuno dice.*

La supresión o suspensión de la frase puede implicar una mayor fuerza ilocutiva, intensificando por elisión. Las construcciones suspendidas y la entonación, juntas suponen un recurso sintáctico que da énfasis desde el punto de vista pragmático, vinculado con frecuencia a la actividad argumentativa –como las conclusiones-. Estos intensifican la actitud y pueden llegar a incidir sobre el interlocutor. Esta fuerza ilocutiva, además, puede realzar el papel de los participantes de la conversación: tú, yo (Briz Gómez, 2018).

Como manifiesta Briz Gómez (2018), el español coloquial posee un carácter egocéntrico, donde la presencia del yo supone maximizar el papel del mismo. Al introducirse en la conversación, realza su presencia y eleva su imagen, puede producirse a coste del tú (conocido como personalización de yo, recurso de intensificación del sujeto de la enunciación). No obstante, también puede darse el otro caso, donde aparezca con frecuencia el tú y se maximice el acto que afecta a este.

Briz Gómez (2018) concluye este apartado explicando que la conversación coloquial requiere de estas intensificaciones para ejecutar la acción, afirmar o negar. Algunos recursos varían dependiendo de variables sociológicas como la edad, el estrato sociocultural y, sobre todo, el contexto comunicativo en la que se va a emplear. Si ambos interlocutores se encuentran en una relación de igualdad y relación de proximidad, esto favorecerá al empleo de recursos intensificadores que, incluso, pueden considerarse que atentan contra el interlocutor pero que realmente no produce descortesía.

En definitiva, la intensificación son elementos pragmáticos, estratégicos, que destaca sobre lo dicho o el decir, mientras manifiestan acuerdo o desacuerdo, ya sea en el plano local, en algunas intervenciones, o en el plano general, en el plano general de la conversación.

3.2.1.2. La atenuación en la conversación coloquial

El éxito de una conversación es fruto de una actividad lingüística conjunta entre los propios interlocutores, de ahí que esta se considere una actividad social. Como tal, puede ser un fenómeno de acercamiento o aproximación al otro:

- Me acerco con un fin cortés. En este caso, estaríamos ante una conducta social o cultural que dicta tal comportamiento conocida como cortesía normativa –presenta un alto nivel de ritualización-.
- Me acerco al otro cortésmente como estrategia para lograr algo. El fin no es ser cortés, sino conseguir algo a través de un comportamiento aparentemente cortés.

Briz Gómez (2018) recoge las dos posibles manifestaciones lingüísticas que pueden darse en torno a esta. Por un lado, se encontraría el acto verbal alorizante o agradador, compuesto por halagos, agradecimientos y cumplidos entre otros. Resulta prototípico pues el fin lingüístico (el mensaje) y el social coinciden, es el yo quien se acerca con su mensaje al otro. Por otro lado, se encuentra el acto verbal atenuador o mitigador, resultando ser un mecanismo más complejo e, incluso, contradictorio, pues el interlocutor se aleja del mensaje, suavizándolo, evitando que lo dicho pueda afectar negativamente al otro. Se trata de una estrategia de distancia lingüística pero, a la vez, es una estrategia de acercamiento social. Esto se puede conseguir a través de la impersonalización del yo, las dudas y el desconocimiento fingido, grandes atenuantes que sirven como tácticas verbales para restar fuerza ilocutiva a la intervención.

En definitiva, la atenuación tiene como fin minimizar la posible fuerza ilocutiva de los actos de habla y el rol de los participantes de dicha conversación, con el fin de alcanzar un acuerdo entre ambas partes o, simplemente, minimizar el desacuerdo (suavizar, reparar, mitigar, etc.) en la actividad argumentativa –de ahí que se defina como una categoría pragmalingüística-, que puede ser social, de imagen, a menudo en relación con la imagen cortés, aunque no tenga siempre que ver con esta última pues en el ejemplo *Por favor, ¿me pasarías el café?* Encontraríamos una petición y aunque, lingüísticamente, se atenúa con la fórmula ‘por favor’ y el condicional, afecta a la autonomía del destinatario y del hablante, pues aunque sea una petición, supone una obligación para el otro –aunque no una amenaza (Briz Gómez, 2018).

La atenuación, plasme o no cortesía, es un fenómeno semántico-pragmático. Es una estrategia con valor ostensivo-inferencial, pretende decir o dar a entender algo más allá de lo expresado y su interpretación varía dependiendo del contexto en el que esta se diga. Como categoría pragmática, este puede incidir tanto en el dicho como en el decir, además de tener un carácter intraproposicional, *Me parece que* (= En mi opinión), o extraproposicional, *Por favor, ¿me podría ayudar?* En el primero, con el verbo performativo parecer, se entiende que la declaración

es solo una opinión; y, en el segundo, la fórmula por favor y el verbo poder en un modo condicional están minimizando directamente la petición.

Otro ejemplo sería *Eres un poquito tonto*, donde el cuantificador ‘un poco’ aparece con el sufijo diminutivo con la intención de atenuar la cualidad negativa atribuida al interlocutor, haciendo borroso el significado real de la palabra *tonto*. En este caso, a diferencia de los anteriores, el diminutivo está actuando directamente sobre un elemento de la preposición, de lo que se dice. Pragmáticamente, este atenuante está suavizando el posible impacto que pueda tener nuestra intervención en el oyente para proteger su imagen, suavizando el acto de habla asertivo. De este modo, protege ambas imágenes: la del interlocutor y la propia. Con esto se observa que la atenuación es, semánticamente, un proceso gradual en una escala de modalización, donde son los interlocutores quienes deciden el grado y la táctica verbal que van a emplear para lograr su meta.

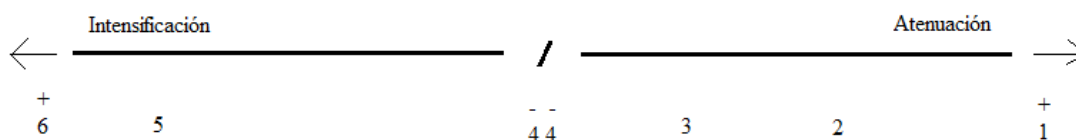


Figura 1. La codificación e interpretación de la cortesía atenuadora³¹.

Para comprender mejor la escala, se ordenará esta exponiendo ejemplos de las mismas. En este caso, 1 correspondería a *¿serías tan amable de ayudarme, por favor?*, 2 a *¿me ayudas, por favor?* y 3 a *Ayúdame, por favor*. Estas tres primeras serían consideradas como las fórmulas más corteses, más atenuadas, de pedir algo. Luego, la número 5 correspondería a *He dicho que me ayudes*, y 6 a *Te he dicho que me ayudes, c...*, las cuales se sitúan en la escala en una alta zona de intensificación, pudiendo definirse como fórmulas menos corteses o descorteses, donde ya no se solicita ayuda, sino que se exige, es una orden. En último lugar, tendríamos 4, *Ayúdame*, que podría suponer un problema de calificación pues se sitúa a medio camino de

³¹ Figura 1. La codificación e interpretación de la cortesía atenuadora. Extraída de: Briz Gómez, A. (2018). “Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América”. *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmática*. Barcelona: Ariel. p.114.

ambas, pudiendo ser considerada como un ruego, una sugerencia, una petición pero, también, una orden.

En estos casos, es sencillo calificarlas debido al mayor o menor uso de recursos lingüísticos atenuantes o intensificadores. Esta escala de clasificación varía dependiendo de la lengua o variedad lingüística que se emplee –donde lo codificado como descortés puede no serlo y lo codificado como cortés, puede interpretarse como descortés-, pudiendo existir marcas propias de las mismas, y se sitúa en el nivel semántico. En un principio se entiende que a más recursos atenuantes se emplee, menor fuerza ilocutiva y menor amenaza a la imagen del otro, mayor cortesía; y, por otro lado, a más recursos intensificadores se emplee, mayor fuerza ilocutiva y mayor amenaza a la imagen del otro, menor cortesía o mayor descortesía³².

La teoría de Briz (2018) parte de:

- En la interacción, el no encontrar ningún elemento atenuante no supone menos cortesía y, además, los actos codificados como amenazadores no tienen por qué serlo ni ser calificados como descortesés.
- De hecho, el uso excesivo de cortesía, definido como supercortesía por Kerbrat-Orecchionni en 2004 (presencia excesiva de marcadores que no coincide con las expectativas normativas), puede producir el efecto contrario.

La situación comunicativa determinaría la producción cortés, la propia interpretación de la cortesía y los mecanismos empleados por los participantes. Con esto se quiere decir que no existe una correlación entre la cortesía –hecho social- y la atenuación –hecho lingüístico-, pues existen muchos valores a tener en cuenta, además de la propia lengua y la variante cultural que se esté tratando, como bien dice Briz (2018):

“La cortesía (tanto la mitigadora como la valorizante) está regulada en cada cultura y grupo social por ciertas convenciones a partir de las cuales un comportamiento lingüístico puede entenderse como cortés o descortés. Más aún, incluso dentro de la misma lengua y cultura, el concepto de cortesía varía.”

³² Briz Gómez, A. (2018). “Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América”. *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmática*. Barcelona: Ariel. p.115.

Por ello, en el caso del español peninsular, que corresponde a una situación de mayor solidaridad, se encontrarán ciertas interacciones lingüísticas y sociales que, en otra cultura, podrían definirse como asociales y descorteses, pero que no lo son en la realidad española peninsular. Situación se entiende en el sentido de (Briz Gómez, 2018):

“-Mayor o menor (+/-) relación de igualdad social y funcional entre los interlocutores que participa en la interacción.

-A su (+/-) relación vivencial de proximidad (saberes compartidos)

-A la (+/-) cotidianidad temática del evento comunicativo

-Al fin (+/-) interpersonal predominante de la comunicación (es decir, mantenimiento de las relaciones sociales, de comunión fática)

-Y al espacio o marco (+/-) cotidiano en que se desarrolla.”

Como explica Briz Gómez (2018), la situación de solidaridad o inmediatez comunicativa está relacionada con la escasa o menor presencia de elementos atenuantes y corteses en la conversación. De ahí, que la presencia de estos mismos en una situación de inmediatez comunicativa pueda producir un fracaso conversacional. Así, si se une la situación con los actos de habla, las acciones y las interpretaciones, ya no se hablaría de una visión estática y de un punto de vista del hablante, sino que se pasaría a una visión dinámica de la cortesía, donde se podría analizar y explicar esta desde el punto de vista del propio oyente.

Además, la atenuación cortés en el mundo hispano podría explicarse con la distinción entre las culturas de alejamiento y acercamiento. La cultura de acercamiento no debe entenderse como una pérdida de autonomía en favor de la identidad colectiva, pues si así se entendiera perdería su grado de abstracción –de hecho, se puede exponer el ejemplo de la sociedad japonesa, la cual es una cultura de distanciamiento que tiene identidad colectiva-. El español peninsular se consideraría una cultura de acercamiento o de solidaridad en la interacción –sobre todo en las conversaciones del día a día-, en la cual es muy común las alorrepeticiones, intervenciones reactivas, que normalmente se solapan. Es común repetir las palabras del interlocutor para demostrar colaboración y manifestar acuerdo con este (Briz Gómez, 2018).

En las culturas de acercamiento, por lo general, se estrechan los espacios personales, se construyen puentes con el otro, se produce el habla simultánea, se nivelan las diferencias sociales, incluso es muy común los cumplidos –tienen un marcado carácter valorizante- y halagos, produciéndose, además, una mayor solidaridad y coloquialidad entre los hablantes, y la extrema gesticulación –siendo habitual el tocar al otro mientras se habla y golpear cariñosamente-. Por ejemplo, en el caso de dos españoles que no se conocen y ambos se encuentran fuera del coche en un parking en Estados Unidos, si uno de ellos reconoce una pegatina de la bandera española en el coche del otro, inmediatamente, por lo general, iniciará una conversación con la otra persona y acabarán hablando y tratándose como dos conocidos. Mediante la atenuación, se puede hacer una distinción gradual de estas dos culturas anteriormente mencionadas, donde a más atenuación cortés haya, menos cultura de acercamiento; por lo contrario, a menos atenuación cortés, más cultura de acercamiento (Briz Gómez, 2018).

Como valoración final para diferenciar los puntos clave de las culturas de acercamiento y de distanciamiento, se expone lo siguiente:

MÁS ACERCAMIENTO	MÁS DISTANCIAMIENTO
Menos atenuantes	Más atenuantes
Más valorizantes	Menos valorizantes
Más intervenciones colaborativas	Menos intervenciones colaborativas
Más habla simultanea	Menos habla simultanea
Más cercanía física al hablar	Menos cercanía física al hablar

Tabla 1. Tabla de distinción de culturas de acercamiento y distanciamiento³³.

³³ Tabla 1. Distinción de culturas de acercamiento y distanciamiento. Extraída de: Briz Gómez, A. (2018). “Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América”. *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmática*. Barcelona: Ariel. p.124.

Por otro lado, resulta interesante analizar dos manifestaciones de cortesía de dos géneros discursivos diferentes: la conversación informal y la entrevista. En el primero, es frecuente el uso de actos valorizantes o agradadores en actos que, usualmente, son considerados como amenazantes, aunque no se interpreten como tal en esta situación.

Con esto se observa que, a pesar de que un hecho pueda ser codificado como amenazante, no siempre implica que lo sea o que sea descortés. Esto se produce debido a la cotidianidad e inmediatez comunicativa de este género discursivo. En el segundo, en la entrevista, se da una situación opuesta. Debido a que la situación no es inmediata y que, además, existen unos roles (entrevistado-entrevistador), este género discursivo carece de actos amenazadores y si hay, siempre están minimizados. Aunque no hay apenas manifestaciones de cortesía (y las que hay son de carácter ritual), sí hay atenuación de imagen sin cortesía (opiniones, peticiones, desacuerdos minimizados).

Puede suceder que esta adquiera tonos informales, donde sí se encontrarían más manifestaciones de cortesía (valorizante) y se produciría un interés por reforzar lazos sociales —esto último surge, por ejemplo, en las entrevistas de televisión a personajes de la prensa del corazón- (Briz Gómez, 2018).

En conclusión, la atenuación es una estrategia de acercamiento social y de distancia lingüística, es decir, el hablante se aleja tácticamente de lo que dice o hace, presentando de forma borrosa los conceptos para poder llegar con éxito a la meta que ha establecido, que normalmente no es otra que la aceptación, el acuerdo o un menor desacuerdo. A la vez que este se distancia del mensaje, se acerca al interlocutor para así aumentar la intersubjetividad y formar lazos interpersonales.

Esta estrategia está relacionada con la imagen y cuando así sucede, favorece la eficacia social y la lingüística, logrando el fin previsto.

3.3. Propuesta de clasificación de estructuras en función de su tratamiento de la imagen y su incidencia en el significado interaccional

Teniendo en cuenta lo visto hasta ahora, los aspectos transaccionales (relacionados con el contenido comunicado) e interaccionales (el tipo de relación que deseamos mantener con nuestro interlocutor), además del valor discursivo, dedicaremos este apartado al análisis de estructuras que aparecen en el *Plan curricular* del Instituto Cervantes vinculadas a la transmisión exitosa de una determinada función comunicativa y trataremos de justificar su uso determinando su valor pragmático discursivo. Llevaremos a cabo esta labor analizando su relación con posibles diferencias en el ámbito del significado interaccional (valor pragmático) además del valor discursivo de la misma (intensificación / atenuación). Para ello, centraremos nuestro trabajo en las estructuras propuestas para la implementación de algunas de las funciones comunicativas del nivel B1 del MCER. El objetivo de nuestra propuesta será ofrecerles a los docentes de ELE una herramienta que les permita justificar en el aula desde un punto de vista comunicativo el empleo de una u otra estructura para el desempeño de una misma función.

3.3.1. Estructuras lingüísticas y propuesta de uso

A continuación, incluiremos nuestra propuesta de justificación para el empleo de cada una de las estructuras seleccionadas en el apartado anterior. Para ello centraremos nuestro interés en la distinción de L. Geis entre tipos de significado (interaccional frente a transaccional). Asumiremos que todas las estructuras que el ICE vincula con una misma función están llamadas a transmitir el mismo significado transaccional (el objetivo en todas ellas será el mismo: comunicar de forma exitosa la función implicada), así que analizaremos en qué medida cada estructura lingüística modifica el significado interaccional transmitido mediante la protección de la(s) imagen(es) del emisor y/o del destinatario. La manera en que el emisor decida cuidar o ignorar su imagen o la de su interlocutor nos permitirá esbozar una justificación sobre el porqué de su uso.

Tabla 2. Tabla de funciones comunicativas con sus respectivas estructuras lingüísticas y su significado interaccional.

<u>FUNCIÓN COMUNICATIVA</u>	<u>ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA</u>	<u>SIGNIFICADO INTERACCIONAL</u>	<u>VALOR DISCURSIVO DE LA ESTRUCTURA (INTENSIFICACIÓN / ATENUACIÓN)</u>
Pedir opinión	¿Tú qué piensas de...?	Protección de la imagen negativa del TÚ otorgándole el protagonismo de la acción.	Acto verbal atenuador o mitigador. El hablante se acerca al otro cortésmente para lograr algo (su opinión).
	En tu opinión + int. Directa.	El protagonismo del TÚ se mantiene, pues aún está presente, aunque adquiere valor la pregunta directa. Disminuye el grado de protección de la imagen negativa del destinatario, pues al situar el sujeto de la enunciación en la primera parte del enunciado, se atenta directamente contra la imagen negativa del otro.	Acto verbal de intensificación. El protagonismo del sujeto de la enunciación y su colocación segmentada fuera de la pregunta son elementos intensificadores en registro coloquial.
	Según tú + int. Directa.	La diferencia entre esta estructura y la anterior es que la anterior trasladaba la función comunicativa de forma más directa al incluir el sustantivo 'opinión'. Esta mantiene al sujeto de la enunciación 'tú' pero desaparece el sustantivo, así que podemos concluir que resulta más atenuadora que la anterior aunque siga siendo una intensificación. Se trata de una estructura on record (la pregunta es directa) pero incorpora elementos mitigadores. La pregunta desprotege la imagen negativa del otro.	Aquí se trataría de un acto de intensificación al tratarse de una pregunta directa al destinatario, pero incluye un elemento atenuador que es la desaparición del sustantivo 'opinión'.

Expresar desacuerdo	Yo creo que no.	Protección de la imagen positiva del tú, ofreciéndonos protagonismo a nosotros mismos. Mitiga el daño que hace toda expresión de desacuerdo a la imagen positiva del tú.	Acto verbal atenuador o mitigador. Tiene carácter intraproposicional, aportando con el verbo performativo <i>creer</i> que la declaración es solo una opinión, introduciendo este el elemento atenuador frente al ‘no’ directo.
	No estoy de acuerdo con + SN.	Estructura performativa, con esta evitamos el empleo del tú y del yo con el fin de proteger la imagen positiva del otro.	Esta presenta un mayor distanciamiento que la anterior, presentándose, por lo tanto, más atenuada debido a la ausencia de los sujetos de la enunciación.
	No, no es verdad que + pres. subj.	Doble negación, lo que implica un acto de amenaza directa a la imagen positiva del destinatario, cuestionando la veracidad de sus afirmaciones.	El intensificador lo encontramos con la doble negación, centrándose sobre el decir, afectando a todo lo opinado por el otro.
Expresar obligación y necesidad	Debes + inf.	La expresión de obligación o necesidad daña siempre la imagen negativa del otro coactando sus posibilidades de actuación. En este caso, la perífrasis comunica el interés del emisor por proteger la imagen negativa del otro, a pesar del daño que se le provoca.	La proyección del acto de habla sobre el tú con la segunda persona del singular junto a la perífrasis puede usarse como argumentos de atenuación del impacto.
	No puedes + inf.	La prohibición proyecta una orden que protege la imagen negativa del emisor y atenta contra el destinatario. Además, la implicatura de posibilidad que conlleva la perífrasis ‘poder + infinitivo’ es negada por el emisor le está negando al destinatario la posibilidad,	Acto verbal de intensificación. Con la presencia la implicatura de la perífrasis, se enfatiza en la aseveración, mandato o réplica. Reforzando el acto ilocutivo.

		dañando la imagen negativa del otro de forma directa.	
	Es obligatorio + SN.	El daño a la imagen negativa del otro se acompaña de una cierta protección de la misma justificada por el desplazamiento fuera del discurso de los sujetos de la enunciación (yo, tú).	Este desplazamiento de los sujetos sirve, según A. M. Vigara, como herramienta atenuadora del discurso.
Preguntar por preferencias	¿Qué es lo que menos te gusta...?	La pregunta directa desprotege la imagen negativa del destinatario (se encuentra obligado a reaccionar). No se identifican elementos mitigadores del impacto.	Se trata de una transmisión directa del objetivo comunicativo sin que el emisor se implique de ninguna forma con respecto al otro.
	¿Prefieres que + pres. subj.?	Al emplear el verbo ‘preferir’, este sirve como verbo performativo del objetivo comunicativo. Esto supone que la imagen negativa del otro se lesiona sin mitigadores.	Al usar el verbo performativo correspondiente al acto de habla que se transmite, el emisor no se implica en la imagen del otro, sucede lo mismo que en el caso anterior.
	¿A quién eliges...?	La pregunta directa desprotege la imagen negativa del destinatario (se encuentra obligado a reaccionar). No se identifica protección de la imagen negativa.	Mismo caso que en la anterior estructura. El requerimiento de la información con la interrogativa directa supone una transmisión del objetivo comunicativo sin implicación del emisor. No encontramos ni intensificación ni atenuación.
	¿Piensas + inf.?	La perífrasis ‘pensar + infinitivo’ añade la implicatura de tener la intención de, con lo que acentúa la desprotección de la imagen negativa del otro.	La perífrasis supone una intensificación por la implicatura que aporta.

Preguntar por planes e intenciones	Entonces, ¿estás pensando en...?	La pregunta directa desprotege la imagen negativa del destinatario (se encuentra obligado a reaccionar). La fórmula rutinaria de carácter conclusivo elimina cualquier posibilidad de atenuación. El daño a la imagen se acentúa.	La fórmula rutinaria conclusiva y el verbo performativo intensifican.
	¿Tu intención es + inf.?	Protección de la imagen negativa del TÚ otorgándole el protagonismo de la acción.	Acto verbal de intensificación. No presenta ningún elemento que suavice el impacto de la pregunta directa, incluyéndose <i>tu intención</i> para reforzar la atención sobre el destinatario.
	¿Podrías + inf.?	La pregunta directa atenta contra la imagen negativa del otro, pero puede ser que sustituya a la orden directa como intento de mitigar ese ataque. Podemos concluir esto si unimos la pregunta a la perífrasis y al condicional, que mitigan el efecto (se encuentra obligado a reaccionar), si bien la perífrasis verbal ‘poder + infinitivo’, que añade la posibilidad y el tiempo condicional suponen la atenuación parcial del impacto en el destinatario.	Se construye un AHI como atenuador de discurso (los AHI lo son para A. M. Vigara).
	Imperativo + atenuador.	Al tener un imperativo, que supone una orden u obligatoriedad, se daña la imagen negativa del destinatario. Incluyendo el atenuador, el hablante protege	El imperativo como transmisor de la orden es una estructura explícita. No intensifica.

Dar una orden o instrucción		la del otro lo que implica desproteger la propia.	
	Se impersonal.	La construcción impersonal supone una cierta protección de la imagen negativa del otro justificada por la ausencia de los sujetos de la enunciación (yo, tú).	A través de la impersonalización, el interlocutor se aleja del mensaje, atenuándolo, y minimiza el impacto aunque no lo evita.
	Imperativos.	Con el uso del imperativo, tenemos una expresión de obligación o necesidad que daña siempre la imagen negativa del otro coartando sus posibilidades de actuación.	Con el imperativo, tenemos una orden o instrucción directa al D. No presenta ningún elemento que atenúe el impacto.
	Debes + inf.	La perífrasis protege la imagen negativa del destinatario, a pesar de que produzca daños en la misma debido a que estamos ante una expresión de obligación o necesidad que acaba dañando siempre la imagen negativa del otro coartando sus posibilidades de actuación.	Acto verbal de atenuación. Aunque se rebaje la orden con ‘deber + infinitivo’, no deja de ser una orden o un mandato, aunque aparezca camuflada y proteja la imagen del otro.
Pedir objetos	Póngame (+cuantif.) + SN + atenuador.	No hay atenuación. El imperativo se cambia a subjuntivo por efecto de la deixis.	No contribuye a atenuar el impacto.
	Póngame (+cuantif.) + SN.	Igual que en el caso anterior.	
	¿Te importaría prestarme + SN?	La petición es una forma de orden pero con su verbo realizativo (pedir). Todo lo que no sea eso es un AHI y debe considerarse atenuado. El condicional es un atenuador más. Ambos se destinan a	Presenta un elemento atenuador que es el verbo en condicional, con la intención de atenuar la pregunta (no hay orden directa), además de que la pregunta minora el efecto de la petición.

		minorar el ataque a la imagen negativa del otro.	
	Préstame + SN ³⁴ .	El uso del imperativo en forma directa en esta estructura obliga al D a actuar (desprotege su imagen negativa), pero no intensifica.	Al presentarse el verbo en imperativo, y sin ningún elemento atenuador, la petición se impone ante el destinatario, sin suavizar el impacto.
Pedir ayuda	¿Puedes ayudarme + a + inf.?	La pregunta es un AHI para la petición, con lo que ejerce un efecto atenuador. Protege la imagen negativa del otro.	A pesar de que se trate de una pregunta directa, que también sería un atenuador, la perífrasis supone una atenuación por la implicatura que aporta. Da cierta libertad de decisión al tú.
	Necesito que me ayudes + a...	De nuevo, se protege la imagen negativa del D.	La atenuación procede de la construcción en presente de indicativo (AHI). Cuidado con los sujetos de la enunciación. Cuando aparecen intensifican.
	De forma encubierta. Tipo: <i>“Tengo que escribir una carta para mañana, pero es muy tarde. [= ¿Puedes escribirla tú?]”</i> .	Se usa para comunicar un acto que amenaza la imagen del D pero queriendo evitar la responsabilidad de hacerlo, dejando en manos de D la interpretación.	
	¿Y si + pres. indic.?	“Sugerir” tiene su verbo realizativo, y todo lo que no sea eso y conlleve un cambio de modalidad es una estructura indirecta que puede considerarse como atenuadora (trata de atenuar el daño en la imagen positiva del otro). Al	La atenuación viene del cambio de modalidad con respecto a la afirmación con el verbo realizativo (te sugiero que...).

³⁴ Podemos entender que el imperativo traslada la petición como una forma de orden. Al pedir ordenamos que se haga algo. Habría que reformular las funciones comunicativas del ICE. Esto es un ejemplo de ello.

Presuponer y sugerir		mismo tiempo, la 'y' coloquializa.	
	Yo + condic.	Protección de la imagen positiva del tú. Mitiga el daño que hace toda expresión de desacuerdo a la imagen positiva del tú.	Acto verbal de atenuación o mitigador. En este caso, con el condicional y el papel principal de 'yo', hablando del sujeto de la enunciación y no del 'yo', se diluye toda responsabilidad de posibles efectos adversos al destinatario.
	Tienes que + inf.	Desprotege la imagen positiva del destinatario, debido a la expresión de obligación o necesidad dada por el empleo de la perífrasis. La perífrasis acentúa el daño a la imagen positiva del otro precisamente por la implicatura convencional de obligación que conlleva.	La perífrasis intensifica el impacto de la sugerencia por la implicatura que conlleva.

En definitiva, el análisis parcial del tipo de significado interaccional y su correspondiente valor discursivo que transmite el uso de cada tipo de estructura en virtud del grado de protección de la imagen del emisor y/o del destinatario permite establecer niveles en lo que respecta a la mayor o menor presencia de atenuación del impacto de la función comunicativa, pudiendo darse hasta tres situaciones diferentes:

- 1) La función comunicativa se transmite sin que se identifiquen estructuras que sirvan para atenuar el impacto. Como observamos en las siguientes estructuras: Préstame + SN (*Pedir objetos*), Debes + inf. (*Expresar obligación y necesidad*), ¿Piensas + inf.? (*Preguntar por planes e intenciones*).

- 2) La función comunicativa se transmite con estructuras que no contribuyen a atenuar el impacto pero acompañadas de elementos atenuadores, como Imperativo + atenuador (*Dar una orden o instrucción*), Póngame (+cuantif.) + SN + atenuador (*Pedir objetos*).
- 3) La función comunicativa se transmite con estructuras directamente atenuadoras del impacto. Por ejemplo: ¿Tú qué piensas de...? (*Pedir opinión*), ¿Puedes ayudarme + a + inf.? (*Pedir ayuda*).

CONCLUSIONES

Este análisis supone una aproximación general al análisis de los tipos de estructura con las que se transmiten las funciones comunicativas en español según el Plan curricular del ICE.

Con él hemos tratado de aproximarnos a la identificación general del concepto de función y de sus tipos por niveles, centrándonos en un nivel concreto, entendiendo por funciones del lenguaje el propósito que quiere conseguir el hablante al llevar a cabo su intervención en una comunicación³⁵. Hemos analizado la aportación de R. Jakobson al campo de la lingüística, el cual analizó los componentes de la comunicación y les aportó una función concreta a cada uno de ellos, además de introducir en el mismo el inventario que el Consejo de Europa expuso en 2002 sobre el Marco Común Europeo de Referencia. En este último, observamos la distribución de contenidos según categoría y según nivel, habiendo seleccionado para este trabajo de investigación el nivel B1, conocido como Nivel Plataforma.

Hemos introducido la cortesía como componente de la competencia comunicativa mediante las teorías cortesas en el ámbito de la Pragmática de R. T. Lakoff y G. Leech (*Principles of pragmatics*) y P. Brown & S. C. Levinson (*Politeness. Some universals in language usage*), destacando en estas el concepto de imagen, entendiéndose este como el valor social positivo que reclama el hablante al participar en una situación comunicativa. Este se concibe como el rol que el hablante debe tomar en la conversación, sería la representación de uno mismo, que puede verse dañada o no según la intervención del interlocutor o, incluso, según la intervención del propio hablante. Otro concepto a tener en cuenta es el de territorio, tratándose del espacio que el hablante considera como propio y que puede conducir a un conflicto si este se ve tomado por otro.

Siguiendo esta línea, Blas Rojo expone que las reglas de comportamiento que giran en torno al acto comunicativo son tres: no imponerse, ofrecer opciones y ser amistoso. Para Lakoff, la cortesía es un fenómeno pragmático regido por una serie de estrategias lingüísticas que tienen como fin reducir el impacto negativo o tensión que pueda crearse en el acto comunicativo. G. Leech, por otro lado, aporta una nueva perspectiva proponiendo un principio de cortesía (PP) con nueve máximas, similar al principio de cooperación (CP) de Grice. Junto a P. Brown y S.

³⁵ Definición extraída del PCIC. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm

C. Levinson, se introduce una nueva perspectiva al introducir aspectos sociales, considerando la cortesía un punto clave para preservar la relación. Estos autores aportan que cada individuo posee dos tipos de imágenes: una positiva y una negativa. La primera incluye el deseo de aceptación y apreciación del individuo por parte de los interlocutores; la segunda, correspondería al territorio y al deseo de no ser interrumpido.

La cortesía positiva produce estrategias corteses para preservar la imagen del destinatario en un acto amenazante, satisfaciendo las necesidades del mismo. La cortesía negativa, por otro lado, busca un punto medio entre el propio hablante y el destinatario.

Tomando esto anteriormente visto junto a los tipos de significado de L. Geis, hemos elaborado la base para la propuesta de clasificación interna de tipos de estructura lingüística en función de su valor pragmático discursivo. Como expone N. Campos, se ha ido proporcionando patrones que facilitan identificar el valor comunicativo (o la fuerza ilocutiva) de cada una de las estructuras analizadas.

Para la concreción del valor pragmático discursivo que cada estructura aporta a la transmisión de la función comunicativa con la que el ICE asocia su uso, introducimos los conceptos de intensificación y atenuación discursivas como marcadores del significado interaccional, recogido por A. Briz Gómez con respecto al español coloquial. La intensificación se comprende como un refuerzo o un énfasis por parte del hablante, destacando de cara a su interlocutor una parte de su enunciado o su propia actitud en la comunicación. Esto se puede llevar a cabo mediante la introducción del yo, el tú, la modificación del enunciado (pragmático-semántica) y la modificación de la actitud (pragmática). La atenuación, por otro lado, supone el uso de una serie de estrategias conversacionales, manifestándose la cortesía a través de estos recursos o estrategias usados para aminorar el impacto o daño que pueda causar nuestra intervención en el destinatario.

En definitiva, y partiendo del contenido expuesto anteriormente, es posible dar una justificación pragmático-discursiva para el empleo de más de una estructura en la concreción de la misma función comunicativa en español utilizando para ello dos tipos de instrumentos:

1. En un nivel general, teorías del análisis pragmático como la de los tipos de significado de Geis y el concepto de imagen de Brown y Levinson.
2. En un nivel particular (entiéndase por particular asociado a una lengua concreta), la descripción de procedimientos discursivos que ayuden a transmitir los tipos de significados de Geis y las relaciones interpersonales de Brown y Levinson en esa lengua concreta. En el caso del español, hemos empleado la atenuación y la intensificación discursivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS

Referencias bibliográficas

- Blas Rojo, J. L. (1994). *Los pronombres de tratamiento y la cortesía*. Revista de Filología de la Universidad de la Laguna, (13), p. 13.
- Briz Gómez, A. (2018). “Los intensificadores en la conversación coloquial”. *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmática*. Barcelona: Ariel. p. 79-105.
- Briz Gómez, A. (2018). “Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América”. *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmática*. Barcelona: Ariel. P. 107-137.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Studies in Interactional Sociolinguistics 4. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Campos Carrasco, N. (2018). *Cortesía y grado de fuerza en la realización de los «actos amenazadores de la imagen» en español, Pragmática intercultural, social y cognitiva*. Verba Hispánica XXVI, p. 57.
- Geis, M. L. (2006). *Speech acts and conversational interaction*. Cambridge, New York & Melbourne: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. (1979). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de cultura económica.
- Herrero, G. (1991). *Procedimientos de intensificación-ponderación en el español coloquial*. Español actual. 56, p. 40.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. London and New York: Longman.

Referencias electrónicas

- Carrasco Santana, A. (1999). *Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown & Levinson*. Alemania: Revistas UCA. 13. URL: <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/download/499/433> [Fecha de consulta: 10/03/2020]
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Diccionario clave de ELE: Competencia Comunicativa*. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm [Fecha de consulta: 13/02/2020]
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE: Competencia Estratégica*. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciaestrategica.htm [Fecha de consulta: 14/02/2020]
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE: Cortesía*. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm [Fecha de consulta: 10/03/2020]
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE: Exponentes lingüísticos*. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/exponente.htm [Fecha de consulta: 22/02/2020]
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE: Funciones del lenguaje*. URL: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/funcioneslenguaje.htm [Fecha de consulta: 25/02/2020]
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE: Pragmática*. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pragmatica.htm [Fecha de consulta: 14/02/2020]

- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE: Programa nociofuncional*. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programanociofuncional.htm [Fecha de consulta: 25/02/2020]
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *El Plan Curricular. Índice: Funciones. Introducción*. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm [Fecha de consulta: 22/02/2020]
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Fecha de consulta: 07/03/2020]
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Plan curricular: Funciones. Inventario B1-B2*. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_inventario_b1-b2.htm#p1 [Fecha de consulta: 08/03/2020]
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Plan Curricular: Introducción general*. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm [Fecha de consulta: 06/03/2020]
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Plan Curricular: Norma lingüística y variedades del español*. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm [Fecha de consulta: 06/03/2020]
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Plan Curricular: Objetivos generales. Relación de objetivos B1-B2*. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_b1-b2.htm [Fecha de consulta: 23/02/2020]
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Plan Curricular: Presentaciones de la versión electrónica*. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/presentaciones.htm [Fecha de consulta: 28/02/2020]

- Garrido Rodríguez, M.C. (2005). *Cortesía de habla en la enseñanza de E/LE*. ASELE. Actas XVI. 2. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0308.pdf [Fecha de consulta: 09/03/2020]
- Instituto Cervantes (s.f.). *Enseñanza de español: Plan Curricular del Instituto Cervantes*. URL: https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm [Fecha de consulta: 05/03/2020]
- Instituto Cervantes (2018). *57 millones de personas hablan español, el 7.6% de la población mundial*. Nota de prensa. URL: https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2017/noticias/Presentaci%C3%B3n-Anuario-2017.htm [Fecha de consulta: 25/02/2020]
- Salminter (2017). *El interés por aprender español es cada vez mayor en todo el mundo*. Centro Acreditado por el Instituto Cervantes. URL: <https://www.salminter.com/blog/el-interes-por-aprender-espanol-es-cada-vez-mayor-en-todo-el-mundo/> [Fecha de consulta: 25/02/2020]